

## Performativa lärarpraktiker

Under de senaste decennierna har förutsättningarna för lärares praktiker förändrats på genomgripande sätt i Sverige. Med 1990-talets decentralisering, marknadsiering och privatisering av skolan följde en ökad vaghet i styrningen av lärare och skolor, fler och olika (privata och kommunala) huvudmän, ökat föräldrinflytande, och ökad konkurrens om elever. Runt millennieskiftet arbetade lärare kort sagt i en mer heterogen och svåröverblickbar skola än bara tio år tidigare.

Med förändringarna följde också en ökad osäkerhet - vad sade att lärare (och skolor) gjorde det de skulle om ansvaret till stora delar låg hos lärarna och skolorna själva, och hos privata aktörer eller kommuner? Under de senaste åren har alltfler kontroller, uppföljningar och utvärderingar införts i lärares praktiker. Betyg, nationella prov, karriärtjänster och skärpta inspektioner har introducerats för att minska osäkerheten och förbättra elevers, lärares och skolors prestationer. Denna ökade kontroll och fokus på prestation utgör det övergripande intresset i föreliggande avhandling.

I avhandlingen undersöks vad som sker när detta ökade fokus på prestation möter lärares praktiker. Bland annat har erfarna årskurs 6-lärare följts under det första året som de satte betyg och använde nya nationella prov. En kritisk hermeneutisk ansats används för att diskutera vilka spänningsfält som uppstod när lärarna ställdes inför ökade krav på förutsägbarhet, mätbarhet och prestation. Resultaten visar bland annat att lärarna som undervisade elever med mindre socioekonomiskt kapital ställdes inför mer svårhanterliga spänningsfält, att komplexa och svårsmätbara ämnesdimensioner marginaliserades, och att lärarnas praktiker organiserades utefter förtjänstprinciper snarare än behovsprinciper. Samtidigt var inte bilden entydig, det ökade fokuset på prestation bidrog även med nya meningsinnehåll för lärarna och gav undervisningen struktur och riktning.



**Ola Strandler** har drygt tio års erfarenhet som gymnasielärare i historia, samhällskunskap och religionskunskap. För närvarande är han verksam vid Institutionen för didaktik och pedagogisk profession vid Göteborgs Universitet. Hans huvudsakliga forskningsintressen rör den politiska styrningen av skolan och lärares praktiker.

ISBN 978-91-7346-921-0 (tryckt)

ISBN 978-91-7346-922-7 (pdf)

ISSN 0436-1121

Ola Strandler

PERFORMATIVA LÄRARPRAKTIKER

## Performativa lärarpraktiker

Ola Strandler



GÖTEBORGS UNIVERSITET  
ACTA UNIVERSITATIS GOTHOBURGENSIS

## Performativa lärarpraktiker



GOTHENBURG STUDIES IN EDUCATIONAL SCIENCES 400

# Performativa lärarpraktiker

Ola Strandler



GÖTEBORGS UNIVERSITET  
ACTA UNIVERSITATIS GOTHOBURGENSIS

© OLA STRANDLER, 2017

ISBN 978-91-7346-921-0 (tryckt)

ISBN 978-91-7346-922-7 (pdf)

ISSN 0436-1121

Akademisk avhandling i Pedagogiskt arbete, vid Institutionen för didaktik och pedagogisk profession, Göteborgs universitet.

Avhandlingen finns även i fulltext på:

<http://hdl.handle.net/2077/52325>

Prenumeration på serien eller beställningar av enskilda exemplar skickas till:

Acta Universitatis Gothoburgensis, Box 222, 405 30 Göteborg, eller till

[acta@ub.gu.se](mailto:acta@ub.gu.se)

Foto: Peter Erlandson

Tryck: Ineko AB, Källered, 2017

*Till Anna, Edith och Tage*



## Abstract

Title: Performativity and Teachers' Practices  
Author: Ola Strandler  
Language: Swedish with an English summary  
ISBN: 978-91-7346-921-0 (tryckt)  
ISBN: 978-91-7346-922-7 (pdf)  
ISSN: 0436-1121  
Keywords: performativity, teachers' practices, grades, national testing, critical hermeneutics, practical reason, Ricœur.

The preconditions for teachers' practices in Sweden have dramatically changed during the last few decades. Since the 1990s, processes of decentralisation, marketisation and privatisation have rapidly transformed the educational system from being one of the most regulated to one of the most deregulated in the western world. Recent changes have included a greater focus on performativity, which includes various forms of outcome controls, state-funded career services, inspections and evaluations. This thesis addresses this increased focus on performativity and how it gives rise to fields of tensions in teachers' practices. The main part of the data was collected through interviews and observations with teachers who implemented new standardised tests and grading in their practices. The main focus in the dissertation's four papers is on how performativity affects *teaching* practices. Article 1 set out the thesis methodological framework, which aims at contributing to an understanding of how performativity can be studied in teachers' practices. It is argued that Ricœur's discussion of the concept of practical reason can be used to depict teaching as existing in a field of tension. Further, it is argued that critical hermeneutics can frame a study of teaching, understood as practical reasoning. Article 2 studies the standardising influence of performativity on teaching practices in relation to different contextual preconditions. The article problematises the assumption that reforms such as grades and national tests in lower years can function as an impetus for educational equity. Article 3 studies a similar standardising influence of performativity in relation to social studies teaching, which, at its core, has highly diverse and sometimes conflicting aims and purposes. It is shown how teaching practices shifted from social studies'



extrinsic dimensions (emphasising an open and individual understanding of social issues) toward social studies' intrinsic dimensions (emphasising knowledge about a predetermined content) as a result of policy changes, teachers' meaning-making of the reforms, and in relation to external constraints. Article 4 takes a broader perspective on teachers' practices and uses the concept of *fairness* as a lens for illuminating changes in social relations, changes in the organisation of teachers' practices, and teachers' struggles with these changes. The results show that there is an increased focus on individuality in the everyday working lives of teachers, where result-centred practices, relations and professional identities have replaced notions of equality and compensatory interventions.

# Innehåll

FÖRORD.....	13
DEL I.....	15
1. INLEDNING .....	17
Avhandlingens utgångspunkter, syfte och frågeställningar .....	17
Läropraktikers oförutsägbarhet.....	19
Performativa förskjutningar.....	21
Syfte och frågeställningar .....	22
Avhandlingens disposition.....	23
2. HISTORISK BAKGRUND.....	27
Decentralisering, mål- och resultatstyrning.....	28
Från mål- mot resultatstyrning.....	29
Prestationer, marknader och läropraktiker.....	30
Internationell utblick .....	33
Sammanfattande diskussion .....	34
3. PERFORMATIVA FÖRSKJUTNINGAR.....	35
New Public Management.....	36
Styrning från distans .....	38
Transparensens självreglerande moment .....	39
Sammanfattande diskussion .....	40
4. TIDIGARE FORSKNING – PERFORMATIVITET OCH LÄROPRAKTIKER .....	43
Anglosaxiska perspektiv.....	45
Ansvariggörande .....	48
Svenska perspektiv.....	50
Studier efter Lgr11 .....	51
Performativitet och elevers bakgrunder .....	54
Sammanfattande diskussion .....	55
5. METODOLOGISKA UTGÅNGSPUNKTER.....	57
Att studera spänningsfält i läropraktiker .....	57
Läropraktik och begreppet praktiskt förnuft .....	58

Ricœurs diskussion om det praktiska förnuftet.....	59
En hermeneutisk ingång.....	62
En kritisk hermeneutisk utgång .....	64
Tolkningsprocesser.....	66
Bredare perspektiv på lärarpraktik.....	68
6. METOD .....	71
Datainsamling.....	71
Metoddiskussion: intervjuer .....	75
Metoddiskussion: observationer .....	76
Tematiseringar .....	78
Etiska överväganden.....	80
Enkäten och facklig tillhörighet.....	80
De deltagande lärarnas integritet .....	80
Medgivande .....	81
7. SAMMANFATTNING AV DELSTUDIERNAS.....	83
Delstudie 1 .....	83
Delstudie 2 .....	84
Delstudie 3 .....	86
Delstudie 4 .....	87
8. DISKUSSION .....	89
Nära förståelse – en performativ mall .....	89
Meningsskapande och struktur .....	90
En performativ mall.....	91
Distanserad förklaring – performativ standardisering.....	92
Prestationernas laddning.....	93
Förskjutningarnas ideologi.....	94
Kritisk förståelse – performativa lärarpraktiker .....	95
Avhandlingens begränsningar och fortsatt forskning.....	96
En avslutande blick framåt .....	97
SUMMARY.....	99
Introduction.....	99
Aims and research questions .....	100
Historical background .....	101
Performativity.....	102

Previous research .....	103
Swedish research on performativity and teachers' practices .....	104
Methodology.....	105
Teacher practice and practical reason .....	105
Critical hermeneutics .....	106
A broader view on teachers' practices .....	107
Collection of data .....	107
The articles .....	108
Discussion.....	110
REFERENSER .....	113
BILAGA 1 .....	129
DEL II .....	131

## Tabell- och figurförteckning

Tabell 1: Deltagande lärare.....	74
----------------------------------	----



## Förord

När jag nyligen berättade för min dotter att boken snart var färdig tyckte hon att det verkade vara med den som med rökning, lätt att börja men svårt att sluta. Hon hade förstås rätt och jag har många att tacka för att avhandlingen slutligen är färdig.

Ett första stort och varmt tack går till min huvudhandledare, Silwa Claesson, utan vars hjälp jag vare sig hade påbörjat eller avslutat avhandlingen. Du har en sällsynt förmåga att engagera dig i och ta dig an människor, att du har funnits med mig hela vägen har varit avgörande. Jag kan inte minnas någon gång när du inte har tagit dig tid att göra initierade läsningar, handleda, prata eller ge råd för att navigera i en inte alltid glasklar akademi. Jag hoppas och tror att vi kommer ha många och långa samtal även framöver.

Jag har haft två högst närvarande och engagerade handledare. Ett stort tack går därför även till Peter Erlandson. Utan din hjälp hade jag haft svårt att avsluta avhandlingen. Du kom in senare i avhandlingsarbetet, men har gett råd och läst mina texter på sätt som gjort dem skarpare (och kortare). Många gånger har jag gått in i ditt rum och kommit ut konfunderad men klokare. Under det sista stressiga året har din förståelse för vad avhandlingsskrivandet innebär varit ett stort och viktigt stöd.

Jag vill rikta ett stort tack till de lärare som öppnade upp sina klassrum och gav mig tid som de egentligen inte hade. Utan er hade det inte blivit någon avhandling!

Under arbetet har flera människor läst, kommenterat, kritiserat och gett råd. I början av avhandlingsarbetet läste och kommenterade Bernt Gustavsson utkast. Lisa Asp-Onsjö, Per Lindqvist och Andreas Bergh ställde upp vid planerings-, mitt-, och slutseminarier, tack för era kritiska läsningar. Avhandlingens artiklar har lagts fram och diskuterats i det allmändidaktiska kollegiet och gruppen för de samhällsorienterade ämnenas didaktik vid IDPP. Tack Annika Lilja, Ilona Rinne, Göran Brante, Rune Romhed, Jörgen Dimenäs, Benjamin Knutsson, Olof Franck och Christina Osbeck för era läsningar, råd och uppmuntran genom åren. Nyligen anslöt sig även Mattias Börjesson till institutionen, tack för ditt generösa erbjudande att korrekturläsa mitt manus!

Catherine Machales noggranna och skickliga språkgranskningar var en förutsättning för att delstudierna skulle bli publicerbara.

När jag började på forskarutbildningen delade jag rum med Magnus Levinsson, som på ett sätt visade mig vägen in i akademien. När Magnus flyttade till Borås gav Borås Mikael R. Karlsson tillbaka, tack för alla roliga samtal, uppmuntran, nätter i Berlin och ett sorgebarn!

Avhandlingsarbetet tog mig hela vägen till Australien där Jill Blackmore generöst tog emot i sin forskningsgrupp. Ett varmt tack går även till Brett Foulis och Andrew Quinlan som gjorde resan möjlig och så mycket roligare.

Ett allmänt tack går till min institution, Institutionen för didaktik och pedagogisk profession, som trott på mig, antagit mig och slutligen anställt mig. Särskilda tack till administrationen som gjort mitt arbete lättare, och till Anita Wallin för alla uppmuntrande samtal.

Utanför akademien finns flera viktiga människor som har varit till stor hjälp. Tack till mina föräldrar, Ulla och Pelle, för att ni har ställt upp när det har behövts som mest och för att ni låtit mig gå mina egna vägar. Annars hade jag nog inte kommit ända hit. Tack även till Elisabeth och Pär-Arne för alla gånger jag kunnat sitta i er lobby när ni har tagit hand om våra barn.

Att skriva en avhandling kräver mycket av dem som står en närmast. Edith och Tage, under större delen av era liv har ni haft en pappa som skrivit på en bok. Att få komma hem till er varje dag har hållit ihop mig och gett perspektiv på vad som egentligen är viktigt i livet.

Anna, jag kan inte nog beskriva vad du betyder för mig. Jag hade inte klarat av detta utan ditt stöd, dina råd, din klokhet, förståelse och värme. Nu är det din tur, det kommer att bli fantastiskt!

Växjö, 2017-05-27

DEL I





# 1. Inledning

Under de senaste decennierna har förutsättningarna för lärares praktiker förändrats på genomgripande sätt i Sverige. Med 1990-talets decentralisering, marknadsisering och privatisering av skolan följde en ökad vaghet i styrningen av lärare och skolor, fler och olika (privata och kommunala) huvudmän, ökat föräldrainflytande, och ökad konkurrens om elever (Börjesson, 2016; Lundahl, 2002, 2005; Lundahl, 2006). Runt millennieskiftet arbetade lärare i en mer heterogen och svåröverblickbar skola än bara tio år tidigare.

Med förändringarna följde också en ökad osäkerhet - vad sade att lärare (och skolor) gjorde det de skulle om ansvaret till stora delar låg hos lärarna och skolorna själva, och hos privata aktörer eller kommuner (Forsberg, 2014)? Osäkerheten spädde på av, och var del av, en kristematik som präglade bilden av skolan i media och den politiska debatten på 2000-talet. Fallande resultat i internationella kunskapsmätningar togs som intäkt för att skolan var flummig, otillräcklig och kravlös (Nordin, 2012; Pettersson, 2008; Wiklund, 2008).

Under de senaste åren har alltfler kontroller, uppföljningar och utvärderingar införts i lärares praktiker. Betyg, nationella prov, karriärtjänster och skärpta inspektioner har introducerats för att minska osäkerheten och förbättra elevers, lärares och skolors prestationer (Lundahl, Hultén & Tveit, 2017; Rönnberg, 2012; Bergh & Englund, 2016; Hjalmarsson & Löfdahl Hultman, 2016). Denna ökade kontroll och fokus på prestation i lärares praktiker utgör det övergripande intresset i föreliggande avhandling.

## Avhandlingens utgångspunkter, syfte och frågeställningar

I en klassisk sociologisk studie av klassrumsliv beskriver Jackson (1990) hur lärare står inför en dubbel lojalitet i sina praktiker:

In a sense, he [the teacher] is working for the school and against it at the same time. He has a dual allegiance to the preservation of both the institution and the individuals who inhabit it. The double concern and the teacher's way of dealing with it imbues his work with a special quality /.../ a teacher is no teacher at all if he is merely a piece of an institution. He too

must stand for qualities extending beyond the official boundaries of his task. (Jackson, 1990, s. 154)

Denna dubbelhet har betraktats och benämnts på olika sätt inom skilda utbildningsvetenskapliga forskningsfält, och tycks utgöra ett fundamentalt drag i lärarpraktiker. I Carr och Kemmis (2004, 2005) argumentation för kritisk aktionsforskning konceptualiserar de två dominerande perspektiv på lärarpraktiker; ett tekniskt perspektiv där praktiker betraktas som resurser för att nå specificerade mål, och ett praktiskt perspektiv där praktiker framställs som komplexa, oförutsägbara och sociala fenomen<sup>1</sup>. I diskussioner om evidens tenderar undervisning att beskrivas i termer av förutbestämda, vetenskapligt (och politiskt) legitimerade metoder (*best practices*), men även (om än mindre vanligt) som kontextuella praktik- och professionsorienterade processer (Levinsson, 2013; Traianou & Hammersley, 2008). I policystudier tenderar krav på standardisering och resultat att kontrasteras mot lärares sociala och relationella vardagsarbete med elever (Ball, 2003; McNess, Broadfoot, & Osborn, 2003). Även om beskrivningarna ovan präglas av skilda forskningsområden, begrepp och syften ger samtliga dessa perspektiv uttryck för en vilja att fånga hur lärarpraktiker präglas av en slags dubbelhet

I föreliggande avhandling betraktas denna dubbelhet utifrån att lärarpraktiker å ena sidan präglas av krav på förutsägbarhet – lärare behöver förhålla sig till skolans styrning, regleringar, formella uppgifter, organisation, liksom till förväntningar på resultat, likvärdighet etc. Å andra sidan präglas det vardagliga arbetslivet av en hög grad av oförutsägbarhet – varje dag ställs lärare inför en mängd föränderliga situationer och involveras i relationer med elever och kollegor i lokala kontexter.

I det följande kommer denna dubbelhet att diskuteras under två tematiser: Först behandlas draget av oförutsägbarhet i lärarpraktiker genom att beskriva hur de (bland annat) är *kontextuella*, *situationella* och *relationella*.<sup>2</sup> Därefter förs ett inledande resonemang om hur kraven på förutsägbarhet i lärarpraktiker har präglats av *performativa förskjutningar* under de senaste decennierna i Sverige. De två tematikerna används sedan i formuleringen av avhandlingens syfte och frågeställningar.

---

<sup>1</sup> Den kritiska aktionsforskningen beskrivs som en tredje, alternativ position.

<sup>2</sup> I praktik är kontexter, situationer och relationer naturligtvis inte åtskilda. Lärarpraktiker är exempelvis situationella just eftersom de präglas av relationer med ett stort antal elever i särskilda och föränderliga kontexter.

## Lärarpraktikers oförutsägbarhet

### *Det kontextuella i lärarpraktiker*

Under en arbetsdag behöver lärare förhålla sig till en rad förutsättningar som de har ett visst men inte fullt inflytande över. I detta inkluderar Hoban (2005) bland annat läroplanen, elevantal, resurser, tid, lokaler, behov, liksom elevernas bakgrunder, intressen och förkunskaper. Tid, lokaler och tillgängliga resurser sätter relativt fasta lokala ramar för vad lärare kan och inte kan göra. Dessutom skiljer sig elevers bakgrunder, förkunskaper, behov och intressen, både inom klasser och mellan skolor.<sup>3</sup>

Just elevers olikheter gör att många forskare har lyft fram vikten av att anpassa undervisningen till elevers egna erfarenheter och uppfattningar. En av vår tids mest citerade didaktiker, Klafki (1995), betonar att lärare aldrig enbart kan utgå från målet med ett innehåll, utan i lika hög grad behöver ta avstamp i elevernas perspektiv, förutsättningar och individualitet. Ett liknande resonemang förs av Hopmann (2007) som (med Klafki som grund) menar att undervisning måste förstås som en individuell bildningsprocess, snarare än som ett förvärvande av förutbestämda mål. Enligt Hopmann kan ett innehåll enbart vara utgångspunkten för individuellt meningsskapande i unika möten mellan innehåll, elev och lärare.

En anpassning av undervisning till elevers olikheter finns även inbyggt i skolans ämnen. Exempelvis innefattar de samhällsorienterande ämnena (vilka diskuteras i en av delstudierna) både att lärare ska förmedla ett visst innehåll (religiösa ritualer, historiska händelser, riksdagens uppgifter etc.), och ta utgångspunkt i elevers erfarenheter och bakgrunder (reflektion över livsfrågor och identitet, aktivt medborgarskap, historiemedvetande etc.) (Morén & Irisdotter Aldemyr, 2015; Osbeck, 2009; Sandahl, 2015; Schüllerqvist & Osbeck, 2009).

---

<sup>3</sup> Bland annat Böhlmark och Holmlund (2012) och Arnesen och Lundahl (2006) har visat hur stort genomslag elevers socioekonomiska bakgrund har för skolframgång och framtida livschanser i den svenska skolan (se även Skolverket, 2016a). Dessutom menar Yang Hansen, Rosén, och Gustafsson (2011) och Yang Hansen och Gustafsson (2016) att elever alltmer sorteras i skolor utmed (bland annat) socioekonomiska linjer, vilket innebär att lärare på olika skolor står inför högst olika utmaningar.

*Det situationella i lärarpraktiker*

Kontextbundenheten och mängden interaktioner som lärare deltar i gör att all lärarpraktik präglas av beslut som måste tas i unika och föränderliga situationer. Clark och Peterson (1986) menar att lärare behöver ta hundratals sådana beslut under en normal arbetsdag, varav den stora merparten görs omedvetet och ”i stunden”. Detta gör det svårt för lärare att förutse hur en undervisningssituation kommer att utvecklas, hur den kommer att upplevas eller hur man själv kommer att handla (Jank & Meyer, 1997). Selander (2015) menar att lärare visserligen kan följa och bli inspirerade av teorier och metoder, men att varje situation kräver avvägningar, omdömen och känsla för takt (se även van Manen, 1991 nedan).

Claesson (2004, 2009) har studerat lärare i klassrum och betonar hur starkt knutet arbetet är till nuet och särskilda situationer. Enligt Claesson går det visserligen att vara överens om vad undervisning är eller borde vara på ett generellt plan, men varje undervisningssituation, menar hon, innehåller sin egen dynamik. Så snart lärare går in i en skola eller ett klassrum inbegrips de i situationer som sätter planeringar, intentioner, teorier, styrdokument, metoder eller andra stöd i spel. En fråga från en elev, ett möte i korridoren, en händelse under en tidigare lektion eller i omvärlden tränger in och kräver att lärare tar direkta beslut. Lärare behöver därför hela tiden förhålla sig aktivt till det som sker i specifika situationer, vilket både inbegriper explicita handlingar och implicita uttryck – beroende på situation kan gester, kroppsspråk eller tonfall tas emot på en mängd sätt av enskilda elever (Claesson, 2004, 2009).

*Det relationella i lärarpraktiker*

Från 1990-talet har allt fler forskare betonat och studerat hur centrala relationer är för lärares praktiker och elevers framgång i skolan (Aspelin, 2016). Exempelvis beskriver Frelin (2010) hur lärares undervisning är intimt sammankopplad med relationer i klassrum. Relationer, relationsbyggande och kommunikation med den enskilde eleven framställs som avgörande för att lärare ska kunna hantera vardagens oförutsägheter. Lilja (2013) lyfter vikten av förtroendefulla relationer, där lärare lyssnar, bryr sig om, sätter gränser och möter elevers motstånd. Wedin (2007) beskriver hur lärarpraktiker karakteriseras av ett otal relationer och möten som ibland har tydliga pedagogiska syften, men oftare är av informell karaktär och avgörande för att lärare ska nå elever och underlätta beslut. Van Manen (1991) menar att lärare förvisso är beroende

av ”objektiva” fakta om elever och deras kunskaper, liksom av undervisningsmetoder, teorier och ämneskunskaper (jfr Selander, 2015 ovan), men att praktikens skeenden alltid går utanför objektiva formuleringar och förutsägelser. All pedagogik behöver därför även bygga på omsorgen och relationen till enskilda elever under särskilda kontextuella och situationella villkor.

Lärarpraktiker är även relationella i bemärkelsen att lärare involveras och organiseras i förhållande till varandra inom lokala skolkulturer. På olika skolor uppstår hierarkier, positioner och roller när lärare arbetar mer eller mindre tätt tillsammans i undervisningen, arbetsgrupper och samarbeten. Som McLaughlin och Talbert (2001) har visat kan kulturen i lokala lärargrupper ha stor betydelse för hur elever och undervisning betraktas på en skola.

## **Performativa förskjutningar**

Under de senaste decennierna har lärarpraktiker i Sverige och internationellt präglats av vad som här betraktas som performativa förskjutningar (se exempelvis Lindblad, 2008). Hopmann (2008) menar att lärarpraktiker historiskt har utmärkts av en form av *management of placement*. När den moderna staten, och särskilt välfärdsstaten, expanderade på 1900-talet tog den också ansvar för allt fler delar av invånarnas liv (ibland på ett bryskt vis). I Sverige institutionaliserades praktiker inom områden som utbildning, hälsa och ålderdom (Hilson, 2008). Enligt Hopmann (2003) utmärks sådana institutionaliseringsprocesser av att praktikerna hanterar vagt definierade (*ill-defined*) problem och uppgifter. Dessa utmärks bland annat av den typen av oförutsägbarhet som beskrivits ovan – praktikerna kräver lokala och situationella omdömen och anpassningar. Enkelt uttryckt är det inte självklart vilka problem och uppgifter som uppstår, eller vilka lösningar som behöver tillgripas. En stor del av ansvaret har enligt Hopmann (2003) således tenderat att överlåtas till skolan och lärarna, vilka har fått ta sig an praktikens vagt formulerade problem och uppgifter inom statligt definierade ramar (se även Wermke & Forsberg, 2017).

Även om svenska lärare bär det huvudsakliga ansvaret för undervisningen menar Wahlström och Sundberg (2015), liksom Nordin (2012), att lärarpraktiker i Sverige alltmer präglas av mer eller mindre precisa förväntningar på elevers, och i förlängningen skolors och lärares, prestationer. Detta innebär en förskjutning mot vad Hopmann (2008) beskriver som en form av *management of expectations*, vilket betyder att:

instead of guaranteeing comprehensive institutions, there is an attempt to transform ill-defined problems into better-defined expectations as to what can be achieved with given resources. (Hopmann, 2008, s. 424)

Snarare än att utgå från att lärares praktiker präglas av vagt definierade problem och uppgifter hamnar fokus här på att omvandla vaghet till säkerhet genom att beskriva praktiker som förutsägbara, mätbara, och därigenom synliggjorda aktiviteter. I denna avhandling betraktas detta som en förskjutning mot *performativitet* i lärares praktiker. Förskjutningen knyter an till Balls (2003) diskussioner om hur performativitet i ökande grad präglar lärares arbeten i många länder. Med influenser från ekonomisk teori har reaktiva styrlogiker (exempelvis målformuleringar, tester, mätningar, inspektioner, jämförelser, utvärderingar, ekonomiska belöningar) introducerats för att skapa en typ av ”administrativ objektivitet” som ger ett enhetligt intryck av praktik, fritt från subjektiva inslag och godtycklighet (Power, 1997).

I avhandlingen betraktas flera av de reformer som genomförts i Sverige under de senaste åren som delar av performativa förskjutningar. Nya former av krav på förutsägbarhet gentemot exempelvis mål, kriterier och standarder har förts in i lärares praktiker. Fokus ligger framförallt på introduktionen av betygssättning i lägre åldrar, fler och nya nationella prov, en ny läroplan 2011 med fler kunskapskrav och ny betygsskala, men även på introduktionen av karriärtjänster och ekonomiska incitament för lärare. Gemensamt för de här reformerna är att prestation, och synliggörandet av prestation, utgör det överordnade sättet att skapa incitament, kontroll och förändring i skolor och i lärares praktiker (jfr Ball, 2003).

## Syfte och frågeställningar

Performativa förskjutningar skapar spänningsfält i lärarpraktiker mellan å ena sidan krav på förutsägbarhet, mätbarhet och prestation; och å andra sidan ”vaga” problem och uppgifter som är kontextuella, situationella och relationella. Förändrade uppgifter, roller, krav och förväntningar ställer lärare inför nya former av val, dilemman och ambivalens, vilka både kan skapa möjligheter och begränsningar för dem (Stronach, Corbin, McNamara, Stark, & Warne, 2002).

Med utgångspunkt i diskussionen ovan är avhandlingens *syfte att studera spänningsfält som uppstår i lärarpraktiker till följd av performativa förskjutningar*.

Utifrån syftet behandlas följande frågeställningar:

1. Vilka spänningsfält uppstår i lärarnas praktiker?
2. Hur förstår och hanterar lärarna dessa spänningsfält?
3. Vad begränsas respektive möjliggörs i lärarnas praktiker till följd av performativa förskjutningar?
4. Hur kan performativa förskjutningar i lärarnas praktiker förstås i relation till den bredare omstruktureringen av offentliga institutioner i Sverige?

Här kan ett kort klagörande vara nödvändigt. Avhandlingen undersöker inte konsekvenser av performativa förskjutningar på elevers lärande, vilket är en vanligare ansats i diskussioner om exempelvis kunskapsmätningar (se exempelvis Gustafsson, Sörlin, & Vlachos, 2016; Lundahl, Hultén, Klapp Ekholm, & Mickwitz, 2015 för två nyligen utkomna forskningssammanställningar). Fokus ligger istället här på lärarpraktiker. Detta betyder inte att elevers lärande betraktas som oviktigt. Tvärtom antas att förändrade förutsättningar för lärarpraktiker också kan påverka vilken undervisning eleverna erbjuds (jfr Englund, 1997).

## Avhandlingens disposition

Avhandlingen är en sammanläggning av fyra delstudier. Dessa ringas in av en kappa som är tänkt att leda *fram* till delstudierna och de tolkningar som görs i dem, och skapa förutsättningar för resonemang som kan leda *vidare* efter delstudierna. Kappan är organiserad som en bakgrund och diskussion av hur performativa förskjutningar kan förstås och undersökas i lärares praktiker:

- Inledningsvis beskrivs hur utvecklingen av svensk skola från i huvudsak 1990-talet kan förstås som performativa förskjutningar. Särskilt betonas hur fokus på prestation och synliggörande av prestation har ökat, och hur förskjutningarna är delar av bredare omstruktureringar av välfärds-system i Sverige och internationellt, vilka har fått särskilt genomslag i svensk skola.
- Därefter tecknas ett forskningsläge under rubriken *performativitet och lärarpraktiker*.
- Avhandlingens metodologiska utgångspunkter följer, i vilken en diskussion förs om hur lärarpraktiker kan förstås och studeras i förhållande till performativa förskjutningar. Detta görs genom att använda den franska filosofen Paul Ricœurs diskussioner om begreppet praktiskt förnuft och en kritisk hermeneutik.



- Därefter redovisas metod, datainsamling och etiska överväganden.
- Slutligen sammanfattas avhandlingens delstudier, följt av en diskussion.

### *Avhandlingens empiri och delstudier*

I avhandlingens delstudier studeras lärarpraktiker utifrån delvis olika men kompletterande perspektiv. Det primära perspektivet i delstudierna är riktat mot en kritisk förståelse av performativa förskjutningar och lärares *undervisningspraktiker*. För att möjliggöra en empirisk studie av detta samlades data in när betyg i lägre åldrar (årskurs 6) och nya nationella prov infördes 2012. Reformerna erbjöd en unik möjlighet att studera spänningsfält som uppstod mellan performativa förskjutningar och etablerade undervisningspraktiker. När betygen och de nya nationella proven infördes i årskurs 6 stod ett stort antal erfarna (främst mellanstadie-) lärare inför nya och omfattande typer av uppgifter. På ett sätt var uppgifterna mer tvingande än många andra uppgifter. Betygen och de nationella proven preciserade förväntningar på undervisningen som lärarna svårligen kunde undvika och bara i begränsad utsträckning anpassa i sina praktiker. Visserligen reglerade inte betygen och de nationella proven undervisningen i detalj men preciserade ändå förväntningar genom urval (vad som skulle mätas), genomförande (hur mätningar skulle göras) och konsekvenser (hur resultaten skulle användas). Empirin består i huvudsak av intervjuer och observationer av erfarna lärare i årskurs 6 som hade liten eller ingen erfarenhet av att sätta betyg eller genomföra nationella prov. Insamlingen av data skedde innan, under och efter det första året som reformerna implementerades (2012/13)<sup>4</sup>.

I *delstudie 1* (Strandler, 2015) förs en metodologisk diskussion om hur Ricœurs (1993a) diskussion om begreppet praktiskt förnuft och kritiska hermeneutik kan användas för att undersöka performativitet i lärares praktiker. Den metodologiska diskussionen utgör utgångspunkt för delstudie 2 och 3.

I *delstudie 2* (Strandler, 2016) studeras hur årskurs 6-lärarna befann sig i och hanterade högst olika spänningsfält mellan performativa förskjutningar och lokala, kontextuella förutsättningar. I delstudien studeras och diskuteras lärares undervisningspraktiker i skolor med olika socioekonomisk sammansättning.

---

<sup>4</sup> En av lärarna kontaktades och följdes ett läsår senare än övriga lärare (under läsåret 2013/2014). Detta var dock första året som läraren använde de nya nationella proven och betyg i undervisningen.

I *delstudie 3* (Strandler, 2017) undersöks årskurs 6-lärarnas undervisningspraktiker genom att studera performativa förskjutningar i förhållande till olika ämnesdimensioner i de samhällsorienterande ämnena. I delstudien diskuteras de spänningsfält som uppstod genom att vissa (mätbara) ämnesdimensioner svarade mot performativa förväntningar, medan andra (svåråmätbara) dimensioner marginaliserades eftersom de förutsatte ett arbetssätt med utgångspunkt i lokala kontexter, situationer och relationer.

I *delstudie 4* (Erlandson, Strandler & Karlsson, 2017) anläggs ett vidare perspektiv på lärarpraktik. Performativitet involverar även kontexter, situationer och relationer som inte är direkt (men likväl indirekt) kopplade till undervisning, som lokala hierarkier, administrativa uppgifter och lärarrelationer. Genom att använda två olika principer (behov respektive förtjänst) för hur något kan motiveras som rättvist (*fair*) studeras hur performativa förskjutningar tog plats i och reorganiserade vad som blev legitimt i lärarnas praktiker genom förändrade roller, uppgifter och positioner.



## 2. Historisk bakgrund

Prestation är i sig inte ett nytt inslag i lärares praktiker. I generell mening har elever och lärare alltid förväntats prestera. Vilken roll prestationer haft, hur de har mätts och vilken tyngd de har tillmätts har dock varierat över tid och speglar större samhällsförändringar (jfr Lundahl, 2006; Madaus & O'Dwyer, 1999). I föreliggande avsnitt beskrivs hur prestation, och synliggörande av prestation, har blivit mer centrala delar av lärares praktiker i Sverige under 2010-talet. Utgångspunkt tas i välfärdens utbyggnad efter andra världskriget vilken skapade särskilda förutsättningar för den svenska skolans utveckling. Tyngdpunkten ligger dock på de omfattande omstruktureringar av skolan som genomfördes från och med slutet av 1980-talet och framåt.

Efterkrigstidens ekonomiska välstånd möjliggjorde expansionen av vad Esping-Andersen (1990) beskriver som en särskild nordisk eller socialdemokratisk (till skillnad från liberal eller konservativ) form av välfärdsmodell, präglad av universella rättigheter, generell välfärd, hög inkomstomfördelning och få privata aktörer inom välfärdsområdet (jfr Hilson, 2008). Inom ramen för en sådan modell utvecklades den svenska skolan till ett centralt instrument för de socialdemokratiska ambitionerna att utjämna sociala skillnader (Rothstein, 2010). Allt fler gick längre i skolan och vidare till högre utbildning. Efter långa beredningsprocesser och politiska debatter växte en starkt centraliserad skola fram med uttalat kompensatoriska mål att bland annat minska betydelsen av elevers sociala bakgrund. Utbyggnaden av enhetsskolan på 1960-talet innebar att det gamla parallellskolesystemet, där elever sorterades efter kön och klass, monterades ned (Richardson, 2010).

Välfärdsstatens expansion innebar enligt Brante (2009b) att bland annat folkskolläraernas praktiker, likt andra ”välfärdsprofessionella” yrkesgrupper, alltmer kom att institutionaliseras. Det vill säga att de tydligare inordnades i en institution som gav dem viss, om än skiftande och aldrig fullständig, autonomi att forma sina praktiker. Inom samhälleligt/statligt definierade ramar och utifrån särskilda krav, inte minst på utbildning, beskriver Persson (2008) hur lärarna erkändes ett visst förtroende att bedriva och utvärdera den egna undervisningen. Som en del av av den centralt kontrollerade välfärdsstaten präglades lärarnas praktiker alltmer av ekonomiska, regulativa och informativa styr-

medel; mer eller mindre detaljerade styrdokument, resursfördelningssystem, lärarutbildningar, fortbildningar, läromedel etc. (jfr Hopmann, 2003; Lindgren, 2014).

## Decentralisering, mål- och resultatstyrning

Med början i 1970-talets ekonomiska nedgång växte en generell kritik fram mot den svenska välfärdsstaten. Kritiken förstärktes under 1980-talet och fick politiskt genomslag i reformer under 1990-talet, inte minst gällande skolan (Forsberg och Lundgren, 2010). Blomqvist och Rothstein (2008) beskriver kritikens mångsidighet: staten ansågs inte kunna bedriva service på ett tillräckligt effektivt sätt, välfärdssystemets kraftiga expansion gjorde den offentliga sektorn dyr och tungrodd, och medborgarnas (val)frihet inskränktes. Bland annat Börjesson (2016) menar att de utbildningspolitiska svaren som formades i förhållande till kritiken innebar ett radikalt skifte i den svenska skolans utveckling (se även Lundahl, 2002; Wahlström, 2002). Från 1950- till 1980-talet hade skolan till stora delar präglats av expansion, ökade resurser och förstärkt statligt inflytande. Under 1980-talet inleddes en snabb omställning från offentligt mot privat, från centralisering mot decentralisering, från regelstyrning mot mål- och resultatstyrning, och från offentliga lösningar mot större inslag av marknadslösningar (Blomqvist & Rothstein, 2008; Lindensjö & Lundgren, 2000). Nusche, Halász, Looney, Santiago, och Shewbridge (2011) menar att det svenska skolsystemet snabbt gick från att ha varit ett av de mest centraliserade, till att bli ett av de mest decentraliserade på 1990-talet (Se även Dahlstedt, 2007).

Den styrning av lärarnas praktiker som växte fram under 1990-talet vilade på en hög grad av självreglering. 1994 års läroplan (Lpo94) innehöll relativt komplexa och abstrakta mål- och kunskapsbeskrivningar, och betonade vikten av skolors och lärares tolkningar och diskussioner av styrdokumenten (Wermke och Forsberg, 2017). Detta innebar en informativ typ av styrning där lärarna betraktades som delaktiga ”läroplansmakare” (Forsberg, 2008). För att minska detaljstyrningen och öka skolors/lärares lokala/professionella utrymme låg betoningen på målen i *mål- och resultatstyrningen*, snarare än på resultatet. Korp (2011) menar att lärarna på så sätt förväntades engagera sig i ett ständigt pågående utvecklingsarbete där dokumentation, utvärderingar, lokala kursplaner och undervisning skulle diskuteras och relateras till centralt uppställda mål. Lundahl (2006) drar därav slutsatsen att insamlingen av kunskaps-

resultat i början av 1990-talet främst var tänkt att användas i lokala utvecklingsprojekt och professionella samtal, och i mindre utsträckning som kontrollinstrument. Detta kom dock att successivt förändras under andra halvan av 1990-talet.

## Från mål- mot resultatstyrning

Bredvid decentraliseringen och mål- och resultatstyrningen infördes betydande marknadsinslag i den svenska skolan under 1990-talet. Enligt Börjesson (2016) var målet att öka valfriheten, effektiviteten och brukarinflytandet i skolan. Den ekonomiska nedgången under 1990-talet medförde dessutom starka incitament till reformer som utlovade förbättrade resultat med en mindre resurskrävande skola. Föreställningar om att samhället präglades av mångfald, globalisering och internationell konkurrens togs också som intäkt för att skolan behövde bli mer flexibel och diversifierad. Ett i internationell jämförelse generöst system för etablering och finansiering av friskolor infördes därför under första halvan av 1990-talet, med en skolpeng som följde elevernas/föräldrarnas skolval och möjligheter för friskolor att ta ut vinst (Blomqvist & Rothstein, 2008). Tanken var att skolor (kommunala likväl som fristående) skulle konkurrera om elevers skolpeng och därmed bli effektivare och prestera bättre. I förlängningen resulterade valfrihetsreformerna i ett kraftigt antal ökade friskolor<sup>5</sup>, vilket enligt Lundahl, Erixon Arreman, Holm, och Lundström (2013) skapade ett mer heterogent och svåröverskådligt skolsystem.

Marknadiseringen av skolan blev föremål för viss kritik under andra halvan av 1990-talet. Med vagare styrning och ett mer diversifierat skolsystem fanns farhågor för att likvärdigheten skulle minska. Varken utredningar eller ledande politiska partier ifrågasatte dock i grunden den fria etableringsrätten för friskolor, vinstuttagen eller valfrihetsprincipen. Istället skedde en förskjutning från en relativt vag målstyrning mot starkare resultatstyrning och större fokus på elevers, lärares och skolors prestationer. För att stärka förutsättningarna för ett heterogent skolsystem med många huvudmän menar Lewin (2014) att styrningen blev alltmer reaktiv (snarare än proaktiv), med starkt fokus på resul-

---

<sup>5</sup> 2013 fanns 792 fristående grundskolor fördelade på 581 huvudmän i Sverige, och 14 % av Sveriges grundskoleelever, respektive 26 % av gymnasieeleverna gick i fristående skolor under läsåret 2013/14. Andelarna är dock större i storstadsregionerna och en tydlig trend är att större koncerner blir alltmer dominerande bland de privata huvudmännen (Skolverket, 2014a, 2014b).

tatuppföljning. Efter den borgerliga alliansens tillträde till regeringsmakten 2006, och ett avbrutet (socialdemokratiskt) reformarbete, genomfördes flera reformer som förstärkte detta fokus. Flera av förändringarna började implementeras 2011 och var inriktade mot bedömning och kontroll av skolor och elever: Den nya läroplanen (Lgr11) innehöll en ny betygsskala med fler betygsnivåer och nya kunskapskrav (uppdelad från A till E, med krav formulerade på nivåerna A, C och E); betyg infördes från årskurs 6 istället för som tidigare från årskurs 8; innehållet i undervisningen reglerades mer detaljerat; och skolinspektionen förstärktes (Proposition 2008/09:66; Proposition 2008/09:87; Proposition 2009/10:219; Skolverket, 2011).

Nordin (2012) menar att förarbetena till Lgr11 delvis byggde på en argumentation för att tillvarata lärares intressen. Flera utredningar beskrev hur lärarna uppfattade kunskapsynen i Lpo94 som alltför komplex, och målen och betygskriterierna som alltför vaga och tolkningsbara. Därför krävdes tydligare riktlinjer för lärares undervisning och bedömning av elevernas kunskaper. Nordin betraktar dock preciseringen av ett innehåll, målen och den utpräglade utfallsorienteringen i Lgr11 som en form av standardisering av lärares praktiker, och uttryck för ett allmänt minskat förtroende för lärare. Skolornas kvalitét kopplades nu tydligare till prestation, medan tidigare intentioner om att resultat och utvärderingar främst skulle ligga till grund för lokal utveckling och professionella samtal hamnade i bakgrunden (jfr Forsberg & Lundahl, 2006; Lundahl, 2006).

## Prestationer, marknader och lärarpraktiker

Flera forskare menar att den ökande betoningen på elevers, lärares och skolors prestationer utgjorde en logisk fortsättning på 1990-talets långtgående marknadsiserings- och decentraliseringsprocesser. I en internationell kontext har Apple (2004) pekat på hur standarder och nationella testsystem möjliggör en styrning av skolan på marknadens villkor, med en stat som inte styr i detalj men ställer krav från distans. Utan insamling av standardiserade resultat finns det ingen lättåtkomlig information att jämföra skolor med och vägleda val på skolmarknader. På liknande sätt påpekar Börjesson (2016) att det inte fanns någon egentlig motsättning mellan den stärkta resultatstyrningen och marknadsinslagen i svensk skola. Tvärtom betraktar han förskjutningen mot resultatstyrning som en konsolidering av den svenska skolans marknadsstyrning. I likhet med Apple menar han att idén om att elever och föräldrar skulle kunna

göra rationella och välgrundade val på skolmarknader förutsatte lättillgänglig och objektiv information om skolors kvalitet. Utifrån ett engelskt perspektiv beskriver Filer och Pollard (2000) på liknande sätt hur kunskapsresultat utgör ”valutan” på skolmarknader, vilken möjliggör för föräldrar att välja framgångsrika skolor.

För lärare innebar kombinationen av marknadisering och ökat fokus på prestationer att inslag som betyg och nationella prov fick delvis nya roller. Ett sätt att beskriva betydelsen av kunskapsmätningar i ett skolsystem är utifrån dess påverkan på exempelvis elevernas framtidsmöjligheter, examina eller (mindre vanligt) lärares löner. Om påverkan är stor kan de betraktas som ”high-stake” (Au, 2009). I många, företrädesvis anglosaxiska, länder tenderar externa standardiserade tester att vara ”high-stake” eftersom de ofta är avgörande vid urval och examina (Eurydice, 2012). I Sverige fyller dock främst betygen sådana funktioner, varför Lundahl m.fl. (2015) menar att dessa snarare än de nationella proven bör betraktas som high-stake. Formellt sett ska de nationella proven främst fylla en betygsstödjande funktion. Det starka sambandet mellan marknadisering och resultatstyrning verkar dock ge de nationella provresultaten och betygen särskilda betydelser i Sverige. Idag publiceras resultat och betyg från skolor på ett stort antal sätt, utifrån olika syften och i en rad olika sammanhang, vilket gör dem ”high-stake” på andra sätt än som examens- eller urvalsinstrument (jfr McNeil, 2000; Rosenkvist, 2010). I Skolverkets databas Siris (Skolverkets internetbaserade resultat- och kvalitetsinformationssystem) redovisas statistik om enskilda skolors betyg ned på ämnesnivå och årskurs, resultat på de nationella proven och relationen mellan prov och slutbetyg. Skolor kan jämföras över tid, gentemot andra skolor och i förhållande till riks- och kommungenomsnitt.<sup>6</sup>

Siris kan sägas utgöra det första steget i en vidare distribuering av elevresultat där olika intressenter, medier och organisationer använder och kombinerar dem med andra data. Resultaten bearbetas utifrån olika syften, sätts in i delvis nya kontexter och riktas mot olika mottagare (som regel elever och föräldrar men även beslutsfattare, media och andra intressenter). Ofta, men inte alltid, leder bearbetningarna till olika former av rangordningar av skolor

---

<sup>6</sup> Bredvid resultat publiceras data som gör det möjligt att jämföra elev- och personalstatistik för enskilda skolor, bland annat andelen elever med utländsk bakgrund, föräldrar med eftergymnasial utbildning, eller lärare med pedagogisk högskoleexamen. Därutöver publiceras granskningar, tillsyner, skolenkäter och omdömmingar av nationella prov.



eller kommuner.<sup>7</sup> De nationella provresultaten och betygen tar således plats i sammanhang där elevers, lärares och skolors prestationer inte bara synliggörs och ansvariggörs på särskilda sätt inför stat och myndigheter utan lika mycket, om inte mer, på skolmarknader. Som Lundahl m.fl. (2013) har visat i en studie av gymnasieskolor har konkurrensen om elevers skolpeng inneburit att bilden av skolan ”utåt” har blivit viktig för att attrahera elever. Betydelsen för lärare av att sätta betyg och genomföra nationella prov går således inte enbart att förstå som en fråga om pedagogiska funktioner, urval eller examina. Betygen och de nationella proven behöver även förstås utifrån de särskilda betydelser, roller och funktioner som de har i den svenska skolan.

Vikten av att synliggöra prestationer gäller dock inte enbart elevers resultat utan även lärare yrkesliv. På 1990-talet infördes individuell lönesättning och 2013 infördes en försteläraryrkesreform där särskilt skickliga och kvalificerade lärare med förmåga att höja elevresultat och leda utvecklingsarbete kunde få ett lönepåslag (SFS 2013:70)<sup>8</sup>. Under 2016 infördes även ett lärarlönelyft för lärare som ansågs ha bidragit till förbättrade studieresultat och måluppfyllelse (SFS 2016:100). Bergh och Englund (2016) menar att den här typen av reformer (de skriver om försteläraryrkesreformen) innebar delvis nya former av differentieringar och positioneringar av lärare. I mindre grad baserades dessa på lärares professionella ansvar, situerade bedömningar och relativa autonomi, och i högre grad på inslag som redovisningsskyldighet, extern granskning och ekonomiska incitament. Risker, menar de, är att lärares relationer kommer att förändras genom att de delas in i ett slags A- respektive B-lag på skolor.

---

<sup>7</sup> Sveriges kommuner rangordnas årligen av bland annat Lärarförbundet (2015), Sveriges Kommuner och Landsting (SKL) (2015) och av den SKL-ägda tidningen Dagens samhälle (2013). SKL driver även hemsidan Grundskolekvalitet (2015) tillsammans med *Svensket näringsliv* och *Friskolornas riksförbund*, på vilken det går att jämföra enskilda skolor utifrån betyg, nationella provresultat och elevenkäter. Parallellt med intresseorganisationernas användning distribueras resultaten vidare via lokala och nationella medier. Exempelvis har Aftonbladet (2011) genomfört en större granskning av den svenska skolan som resulterade i websidan ”skollistan” ([www.skollistan.se](http://www.skollistan.se)), där skolor rangordnades utifrån offentlig statistik och läsarnas egna betyg på skolorna. 2014 lanserade även Sveriges Television (2015) hemsidan ”Skolpejlen” för att underlätta för elever och föräldrar att rangordna skolor och på liknande sätt går det att rangordna lokala grundskolor på Göteborgs-Postens (2014) hemsida, bland annat utifrån skolornas genomsnittliga meritvärden. Slutligen fick Skolverket (2015) nyligen regeringens uppdrag att lansera en hemsida ([www.valjaskola.se](http://www.valjaskola.se)) för att göra informationen om skolor mer lättillgänglig för elever och föräldrar. Betyg och nationella provresultat utgjorde centrala delar av informationen. I regeringens beslut motiverades den nya satsningen bland annat med att hemsidan möjliggör för elever och föräldrar att kunna göra välgrundade val och jämförelser utifrån skolors kvalitet (Utbildningsdepartementet, 2012).

<sup>8</sup> Dessutom kan lärare som genomgått forskarutbildning och minst avlagt licentiatexamen anställas som lektorer med statligt lönepåslag.

## Internationell utblick

Förskjutningen mot resultat- och marknadsstyrning av skolan var inte en unikt svensk historia. Tvärtom tyder mycket på att utvecklingen var och är del av en internationell trend. Innebörden av denna trend beskrivs på olika sätt av olika forskare. Exempelvis använder Lindblad och Popkewitz (2001) termen ”travelling policies” för att beskriva hur reformidéer alltmer har börjat röra sig internationellt och påverkar utbildningssystem i olika kontexter. Ball (2003) använder istället termen ”policy-epidemi” (jfr Levin, 1998) för att beskriva hur ett globalt flöde av reformidéer tenderar att genomsyra och förändra nationella utbildningssystem under inflytande av institutioner som Världsbanken, OECD och EU. Trots olikheter mellan länder brukar ökade inslag av decentralisering, marknadsisering, mål- och resultatstyrning i nationella skolsystem innefattas i beskrivningar av den här typen (se exempelvis Lawn, 2011; Lindblad & Popkewitz, 2001).

Samtidigt är den internationella påverkan på nationell policy komplex och följer nationella linjer. Snarare än att följa färdiga mallar verkar nationell policy formas i skärningspunkten mellan globala, nationella och lokala logiker (ex. Cowen, 2009; Waldow, 2012). Ozga och Jones (2006) beskriver relationen mellan globalt och nationellt i termer av att globala policydiskurser innesluts (*embed*) i lokala policyer:

Embedded policy is to be found in 'local' spaces, (which may be national, regional or local) where global policy agendas come up against existing priorities and practices. This perspective allows for recognition that, while policy choices may be narrowing, national and local assumptions and practices remain significant and mediate or translate global policy in distinctive ways. (Ozga & Jones, 2006, s. 2-3)

Utvecklingen i Sverige kan således förstås utifrån ett starkt internationellt policyinflytande, inneslutet i nationella politiska, historiska, kulturella och ekonomiska kontexter som den socialdemokratiska välfärdsmodellen (se ovan och Esping-Andersen, 1990).

Nordin (2012) pekar på att den ökade ”utfallsorienteringen” i svensk skola fick näring från en liknande kristematik som har präglat utbildningsdebatter i många andra länder.<sup>9</sup> I Sverige etablerades en sådan tematik runt millenniumskiftet, när politiker och massmedia underbläste en bild av skolan som progressivistisk och flummig. Wiklund (2006) har visat hur Dagens Nyheter kon-

---

<sup>9</sup> Exempelvis Tyskland (Ertl, 2006), Danmark (Egelund, 2008) och Japan (Takayama, 2008)

trasterade bilden av en ”flumskola” mot en tänkt ”kunskapsskola”, i vilken lärarens auktoritet skulle återtas, ordning och reda råda, och där betyg och tester var centrala inslag, alltmedan valfrihet och konkurrens värnades som centrala delar av skolsystemet. I Petterssons (2008) avhandling framgår hur det främsta bränslet för sådana kristematiker tenderar att utgöras av resultaten från internationella tester och jämförelser. I Sverige har skilda politiska läger använt fallande svenska PISA-resultat för att motivera och legitimera reformer. Nordin (2012) menar att den successivt ökade utfallsorienteringen i svensk skola blir förstälig utifrån föreställningar om en globaliserad, konkurrensutsatt och kunskapsintensiv omvärld. Om svenska elever upplevs halka efter framstår förstärkta kontroll- och uppföljningssystem som naturliga och legitima åtgärder för att återta förlorad mark.

## Sammanfattande diskussion

Vad har utvecklingen ovan inneburit för lärares praktiker? Avsnittet har beskrivit hur förutsättningarna för lärarpraktiker har förändrats i Sverige under de senaste decennierna. Främst har utvecklingen tecknats genom reformer som rört bedömning, betyg och nationella prov, men även en generellt stärkt resultatstyrning, konkurrens, jämförelser, inspektioner, karriärtjänster och ekonomiska incitament för lärare. Ett gemensamt drag har varit att prestationer (elevers, lärares och skolors) har fått ett starkare fokus i skolan. Avsnittets syfte har varit att lägga en grund för att betrakta detta som performativa förskjutningar i avhandlingen, vilka ställer lärare inför att hantera nya eller förändrade spänningsfält. Det ska dock påpekas att här inte finns någon given motsättning. Det är fullt rimligt att lärare som kan hantera vardagens oförutsägarheter också är framgångsrika i att hjälpa elever att prestera (se exempelvis Roorda, D. L., Koomen, H. M., Spilt, J. L., & Oort, F. J., 2011). Bergh (2008) konstaterar dock att den utredning som föregick Lgr11 (SOU 2007:28) främst behandlade skolans administrativa, ekonomiska och strukturella förutsättningar. Det saknades resonemang som i egentlig mening diskuterade lärares praktiker och de eventuella pedagogiska konsekvenserna av reformerna. Detta står i bjärt kontrast till utredningen av den föregående läroplanen, Lpo94. Denna präglades av en mer komplex syn på bland annat lärarpraktiker, kunskapsbegrepp och elevresultat (SOU 1992:94, se även Forsberg, 2008).

### 3. Performativa förskjutningar

Nedan vidareutvecklas vad som avses med performativa förskjutningar i avhandlingen. Utgångspunkten är att introduktionen av bland annat fler nationella prov, betyg i lägre åldrar och nya ekonomiska incitament för lärare kan betraktas som uttryck för sådana förskjutningar. Avsikten med avsnittet är att tydliggöra hur reformerna betraktas utifrån vissa, men knappast de enda, innebörder och meningsinnehåll i avhandlingen.

I avhandlingen används begreppet performativitet som nav för ett kluster av företeelser och begrepp som visserligen inte är nya men som har fått ökad betydelse och nya tillämpningsområden i många länders skolsystem. Begrepp som *prestation*, *kvalitetssäkring*, *ansvariggörande (accountability)*, *transparens* och *resultatmätning* har blivit mer centrala inslag i skolan, vilket också fört med sig nya rationaliteter för vad som kan betraktas som ”god lärarpraktik” (jfr Biesta, 2011; Shore & Wright, 1999; Strathern, 1997).

De performativa förskjutningarna i lärares praktiker kan betraktas som del av en bredare omstrukturering av offentliga institutioner i Sverige och andra länder. Power (1997) beskriver en slags ekonomisering av det offentliga som ett framväxande *Audit society* eller av en *Audit culture*. Direkt översatt motsvarar *Audit* svenskans *revision*, eller det bredare *granskning*. Begreppet har rötter i finansiell och privat sektor, där olika former av uppföljande granskningssystem länge har använts för att synliggöra verksamheter och prestationer inför exempelvis ägare och myndigheter för att minska riskerna för bedrägerier och misskötsel. Under de senaste årtiondena har sådana system dock spridits både i räckvidd från privat till offentlig sektor, och i omfattning där fler delar av samhället granskas och följs upp (Dahler-Larsen, 2013).

Begreppsligt tillhandahåller performativitet både specifika problemformuleringar och lösningar. Dessa är dock inte ideologiskt neutrala utan vilar på en rad ställningstaganden om skolans mål och syften. Powers (1997) resonemang ovan pekar på hur en ökning av uppföljande system också är ideologiskt färgade svar på en viss uppsättning problem. Om samhället identifieras som riskfyllt och svårkontrollerbart behövs fler och förbättrade mätningar, kontroller och incitament för att synliggöra problem och garantera valuta för skattepengarna.

Analytiskt går det att skilja på *programmatiska* dimensioner och *teknologiska* uttryck av performativitet (jfr Power, 1997; Rose & Miller, 1992). De programmatiska dimensionerna rymmer idéer, koncept och rationaliteter om skolan – om hur den borde reformeras och fungera för att nå vissa mål. De teknologiska uttrycken rör konkreta rutiner, praktiker, uppgifter och tekniker som kopplar praktik till programmen genom exempelvis tester, betyg, administrativa system och karriärvägar. Ett huvudsakligt skäl till att använda performativitet här är just att det länkar samman idéer om samhällets eller skolans problem med konkreta teknologier som har konsekvenser för lärares praktiker. Nedan diskuteras några programmatiska dimensioner av performativitet utifrån några av dess teoretiska och ideologiska rötter. Detta görs under tre rubriker: *New Public Management*; *Styrning från distans*; och *Transparensens självreglerande moment*. Vilka konkreta (teknologiska) uttryck performativitet har fått i lärarpaktiker behandlas i det därpå följande forskningsläget.

## New Public Management

Många av de förändringar och reformer som genomfördes i Sverige med start under 1990-talet kan samlas under begreppet *New Public Management* (NPM) (se exempelvis Lundahl m.fl., 2013). NPM har blivit ett vedertaget begrepp för att beskriva en uppsättning förändringar som genomfördes i många (västerländska) länders offentliga verksamheter och välfärdssystem under 1980-talet och framåt. Dess spridning, internationellt och vetenskapligt, har dock inneburit viss begreppslig spretighet där NPM har diskuterats utifrån en mängd olika perspektiv och innebörder i olika nationella och internationella kontexter (Hall, Grimaldi, Gunter, Möller, Serpieri & Skedsmo, 2015; Hood & Peters, 2004).<sup>10</sup> På grund av detta menar Almqvist (2004) att NPM bör betraktas som en konstruktion framtagen av forskarsamhället, där vissa idéer och praktiker samlas, snarare än som ett sammanhållet system. Hood (1991, 1995) ringar ändå in några centrala aspekter som återkommer i diskussioner om NPMs inflytande på offentliga verksamheter, varav några är av större intresse för avhandlingens vidare resonemang:

---

<sup>10</sup> Hood (1991) betraktar den internationella spridningen i sig som problematisk eftersom NPM har tenderat att betraktas som ett i det närmast universellt instrument för att hantera problem i skilda kontexter.

- Tydliga mål, standarder och mätningar av prestationer, företrädesvis i kvantifierbar form, för att tydliggöra ansvar, främja effektivitet, och möjliggöra jämförelser och utvärderingar.
- Ett fokus på *outputs* (en verksamhets resultat) snarare än på *inputs* (reglering av en verksamhets processer), företrädesvis genom att knyta resursfördelning till mätbara resultat snarare än till centrala beslut.
- En förändrad styrning av offentliga sektorer utifrån marknadsinspirerade logiker, baserat på en stark tilltro till att konkurrens kan stimulera till effektivitet och pressade kostnader.

Ett genomgående tema i punkterna ovan är att de uttrycker ett ekonomiserat sätt att betrakta praktiker inom offentliga verksamheter. *Företaget* eller *Marknaden* fungerar som förebilder. Den starka betoningen på mätbarhet, prestation, resultat och konkurrens står i skarp kontrast till hur många länder har organiserat sina offentliga verksamheter historiskt. Hood (1995) beskriver hur tidigare styrmodeller ofta byggde på en distinkt åtskillnad mellan privat och offentligt, med tydliga regler och högre grad av förtroende för yrkesverksamma i offentlig sektor. NPM innebär istället att gränserna mellan privat och offentligt suddas ut och att förtroende och reglering av processer ersätts av marknadsinspirerade modeller där yrkesverksamma och institutioner i högre grad ansvariggörs inför verksamhetens resultat. Bland annat Freidson (2001) menar att många verksamheter som tidigare (i åtminstone högre grad) vilade på professionella eller byråkratiska styrningslogiker har monterats ned till förmån för marknadslogiker och uppföljande styrinstrument.

Ur skolans perspektiv bär NPM-influerade reformprogram med sig flera inslag som gör prestation och synliggörande av prestation till centrala delar av lärares praktiker. Detta gäller både elevers kunskapsresultat och lärares bredare yrkesliv. Kunskapskravens standarder tydliggör vad elever förväntas nå och vad skolor och lärare förväntas arbeta mot i olika årskurser. Standardiseringen möjliggör mätbarhet, utvärderingsbarhet, jämförbarhet och synliggörande på en marknad, i styrkedjor och inför beslutsfattare. Ekonomiska incitament används för att skolor och lärare ska engagera sig i särskilda uppgifter och utvecklingsarbeten.

## Styrning från distans

Den historiska utvecklingen ovan innebar att offentliga verksamheter till stora delar började ”styras från distans”. Fokus skiftade från offentligt mot privat, från process och input mot output, och centrala regler ersattes med decentraliserad mål- och resultatstyrning (Forsberg, 2014). Det kan således förefalla som om möjligheterna att styra skolan försvagades. En viktig poäng är dock att de performativa förskjutningarna bar med sig *re*centraliserande processer som innebar en förstärkt, om än förändrad, styrning via resultat och uppföljning (jfr Lewin, 2014). Ett sätt att förstå de här något paradoxala rörelserna är att betrakta de senaste decenniernas utveckling av den svenska skolan som ett till stora delar neoliberalt drivet projekt (se t.ex. Lundahl m.fl., 2013).

Idén om att skolor bör konkurrensutsättas bygger till stora delar på den klassiska liberalismens syn på individer som nyttomaximerare – skolor blir bättre om de i hög grad lämnas i fred och om resurser fördelas utifrån marknadsmekanismer (elever och föräldrar väljer den skola som ger dem störst fördelar). I generell mening delar dock neoliberal teori inte den klassiska liberalismens tilltro till att mänskliga system (som skolmarknader) automatiskt leder till förbättringar om de lämnas i fred. För att fungera krävs istället en *reak*tiv (snarare än *pro*aktiv) stat som upprätthåller och kontrollerar systemens förutsättningar genom uppföljande, och därigenom kontrollerande, system (Olssen, 1996, s. 340).

De paradoxala rörelserna i den svenska skolans utveckling kan således betraktas som ett slags ”urholkning” (jfr Rhodes, 1994) av statens möjligheter att styra skolan fram till omkring millennieskiftet (jfr Power, 1997). I den proaktiva styrningens ställe har (till synes) politiskt neutrala och reaktiva system införts som passar in i NPMs program om en (till synes) mindre aktiv och mer distanserad stat. Förutsättningarna för lärares praktiker har således omstrukturerats i dubbel riktning – en rörelse ”nedåt”, mot mindre reglering och mer marknad, och en kompenserande rörelse ”uppåt” genom starkare uppföljning.

Att neoliberalismen bygger på en syn på individer som rationella nyttomaximerare innebär en särskild syn på skolans roll och på balansen mellan autonomi och kontroll i lärares praktiker (jfr. Cribb & Gewirtz, 2007). Det blir problematiskt att betrakta lärare som professionella, autonoma yrkesutövare, eller skolan som ett kollektivt samhällsintresse om utgångspunkten är att individer är nyttomaximerare. Istället framstår lärare (och andra grupper) som intressegrupper och skolan som en privat angelägenhet för elever och föräldrar

(jfr Englund, 1996). Utifrån sådana perspektiv framstår lärarpraktiker lätt som svårkontrollerbara verksamheter där reaktiv styrning (resultatuppföljning), ekonomiska incitament (karriärtjänster, selektiva löneförhöjningar) och ökad kontroll blir nödvändiga instrument i skolans utveckling.

## Transparensens självreglerande moment

De paradoxalt decentraliserande och recentraliserande rörelserna visar hur performativitet inte enbart vilar på externa former av kontroll ”ovanifrån”, utan lika mycket, om inte mer, på självreglerande processer som berör ”the collective and individual selves that make up organizational life” (Power, 1997, s. 42). I förhållande till lärarpraktiker innebär detta att de behöver lämna ett granskningsbart ”spår” efter sig i form av testresultat, kunskapsbedömningar, matriser, betyg, pedagogiska planer, engagemang etc. Det vill säga en (särskild) typ av transparens där praktikers innehåll och resultat (på ett särskilt sätt) tillgängliggörs relativt föräldrar, elever, media, rektorer, politiker, inspektörer och andra.

Centralt i sammanhanget är dock att transparens inte är ett enkelriktat fenomen som synliggör verksamheter inför utomstående utan påverkan. Tvärtom genomsyrar och omstrukturerar strävan efter transparens, avsiktligt eller oavsiktligt, individer och institutioner eftersom den innebär en indirekt men ständigt närvarande form av övervakning. Exempelvis blir själva vet(en)skapen om mätning, registrering och distribuering av elevers resultat, eller redovisat engagemang i särskilda projekt, självreglerande krafter eftersom de bidrar till, eller ger intryck av, transparens.

Shore (2008), Ball (2003), Rose och Miller (1992) med flera menar att det här är en förhållandevis ny form av styrning av individers beteenden som i större grad än förut verkar genom ”the exercise of introspection, calculation and judgement” (Shore, 2008, s. 284). Det är en typ av styrlogik som förmedlas av till synes vardagliga, rationella, neutrala och rutiniserade praktiker, vilka samtidigt avgränsar och definierar vissa problemställningar (skolan har för låga resultat), kunskaper (mätbara), lösningar (betyg, standardisering, tester), kategorier (kunskapskrav, matriser) och hierarkier (elevers, skolors, kommuners resultat) som mer giltiga än andra. Detta tillhandahåller både resurser för lärare att agera som fria subjekt, och reglerar och begränsar dem genom att *vissa* kunskaper och handlingar blir betraktade som möjliga, önskvärda och rationella (jfr Foucault, 1979, 1991). Följaktligen utgör detta en typ av ”reglerad fri-



het”, i vilken lärare befinner sig i ett konstant utvärderings- och förbättringsarbete, riktat mot särskilda mål, normer och problemformuleringar (Miller & Rose, 2008).

Det självreglerande momentet av transparens finns således inbyggt i de performativa förskjutningarnas samtidigt decentraliserande och centraliserande rörelser; samtidigt som ansvaret för praktiken flyttats närmare skolorna och lärarna ansvariggörs de inför stat, huvudmän, marknad, föräldrar, elever m.fl. Centralt här är hur prestationer, när de väl är registrerade och distribueras vidare i exempelvis betyg, ”laddas” som objektiva mått på elevers kunskaper, undervisning och kvalitet. Endast betraktade som sådana kan de utgöra grund för inspektion, utvärdering och jämförelse (jfr Ball, 2003). På så sätt skapar transparens på ett högst effektivt sätt förväntningar och föreställningar om ”goda lärarpraktiker”:

[W]hat is portrayed here is a particular ‘policy technology’ /.../, a technology of performance, a *techné* of government, which gets policy done in very effective ways by creating an economy of visibility which brings students, teachers and schools into the gaze of policy. (Ball, Maguire, Braun, Perryman, & Hoskins, 2012b, s. 530)

Just självregleringens verkan *genom*, snarare än styrning *av* individer, innebär att dess inverkan på lärares praktiker ändå är begränsad, effektiviteten till trots. Lärare har alltid en kapacitet och möjlighet att handla annorlunda, att förhålla sig till, ta upp och hantera förändringar på nya, anpassade sätt, eller att (åtminstone delvis) förkasta dem. Några av de utbildningsvetenskapliga forskare som har inspirerats av Foucault (2002) menar att en sådan kapacitet inte kan bestå av en position ”utanför” maktrelationer, kontroll eller styrning (se exempelvis Ball, 2013; Peters, 2003; Taylor, 2011). Snarare är det frågan om en form av ”caring for the self”, av att inte enbart vara ett passivt styrt objekt utan också vara ett ständigt aktivt subjekt, som visserligen reproducerar och verkar i diskursiva sammanhang, men likväl har möjlighet att vara självständigt, kritiskt och ifrågasättande (se exempelvis Ball, 2013).

## Sammanfattande diskussion

Performativitet innebär att betydelsen av prestation, och än mer synliggörandet av prestation, blir centrala inslag i lärarpraktiker. Det kan dock vara lämpligt att återigen påpeka att de konkreta förändringarna som diskuteras i avhandlingen inte per definition ”är” neoliberala, självreglerande NPM-feno-

men. Framställningen ovan har snarare försökt att begripliggöra fenomen som nationella prov, sänkt betygsålder och nya uppgifter ”som” delar av performativa förskjutningar. Samtidigt innebär ett sådant perspektivtagande ofrånkomligen att andra möjliga och högst legitima perspektiv skymms. Exempelvis har ökad granskning och kontroll av offentliga verksamheter diskuterats som en fråga om demokratisering, ökad medborgarinsyn, stärkt konsumentinflytande, effektivitet (Ek, 2012), eller som i fallet med skola och betyg, elevers lärande (Klapp, Cliffordson, & Gustafsson, 2014; Lundahl m.fl., 2015). Avhandlingens syfte är dock riktat mot performativa förskjutningar och lärarpraktiker, snarare än mot hur lärare lever upp till formella krav, formuleringar eller mål. Därför studeras reformer inte som frågor om implementering i avhandlingen. Istället betraktas de som komplexa, medierande processer där lärare ställs inför att hantera olika spänningsfält (jfr Ball, Maguire, & Braun, 2012a).

Performativitetens kraft att förändra praktiker kan sägas ligga i dess begränsade förmåga att innefatta praktikens drag av oförutsägbarhet – dess lokala kontexter, situationer och relationer. Synliggörandet av prestationer förutsätter en reduktion av komplexitet och en produktion av bevis som ger intryck av objektivitet och fullständighet (Power, 1997). Provfrågor, kunskapskrav, inspektioner, jämförelser och utvärderingar täcker begränsade delar av lärarpraktiker, vilka synliggörs på mer eller mindre korrekta vis. Detta medför förändrade krav på förutsägbarhet eftersom handlingsalternativ i högre utsträckning behöver vägas mot detta synliggörande.



## 4. Tidigare forskning – performativitet och lärarpraktiker

Avhandlingens empiri består huvudsakligen av observationer och intervjuer av lärare när de introducerade nya former av extern bedömning i sina praktiker. Det övergripande syftet med nedanstående avsnitt är att skriva in avhandlingen i ett forskningsfält med avseende på hur detta kan betraktas och beforskas.

Omfattande forskning har visat att de sätt på vilka elevers prestationer synliggörs och bedöms också inverkar på lärares praktiker. Bland annat lyfter Bernstein (2000) upp bedömning som ett av de mest effektiva verktygen för att styra pedagogisk praktik. Stobart (2008) menar att beslutsfattare är väl medvetna om detta och att olika former av tester, bedömningar och prestationsmätningar används för att påverka lärarpraktiker på ett direktare, snabbare och mer kostnadseffektivt sätt än vad fallet är med långdragna läroplansreformer eller pedagogiska utvecklingsprojekt - ”what is tested, especially if it carries important consequences, will determine what is taught and how it is taught” (Stobart, 2008, s. 118). Vad detta innebär, och hur detta kan beforskas är dock inte på förhand givet.

Vad gäller *innebörden* av bedömningar kan en grov indelning göras i formativa respektive summativa bedömningar. De två skiljer sig främst med avseende på syfte: medan summativa bedömningar syftar till att beskriva elevers kunskapsnivåer vid specifika tillfällen (t.ex. ett testresultat eller betyg) syftar formativa bedömningar till att stödja elevers fortsatta lärande, vilket förutsätter summativa inslag (Taras, 2005). Formativa bedömningar har fått något av en särställning inom svensk och internationell skolutveckling (Hirsh & Lindberg, 2015), och i Sverige har flera stora projekt med anknytning till formativ bedömning sjuösatts (Levinsson, 2013). Ofta har sådana satsningar motiverats med hänvisning till metastudier och forskningsammansättningar som uppvisat påfallande höga effekter på elevers resultat av formativa bedömningspraktiker (se exempelvis Hattie & Ashing, 2014). Andra sammansättningar och studier har pekat på att externa och summativa bedömningspraktiker (som standardiserade prov) tenderar att ske på formativa bedöm-

ningspraktikers bekostnad, eller riskerar att förändra dem till ett instrumentellt användande och lärande av matriser, mål och kriterier (se exempelvis Harlen & Deakin Crick, 2002; Torrance, 2007, 2012; Wyse & Torrance, 2009).

Den generellt ökade betydelsen av bedömningar i skolan (summativa likväl som formativa) sätter Korp (2011) samman med två diskurser som varit framträdande inom utbildningsvetenskaplig forskning och policyutveckling: å ena sidan en progressiv pedagogisk diskurs inom vilken betydelsen av formativa bedömningar betonats för att ge elever individanpassat stöd. Bedömningar har här främst betraktats som pedagogiska verktyg i undervisningen, vilka kan hjälpa elever att få syn på sitt eget lärande på kvalitativa och icke-klassificerande sätt. Å andra sidan menar Korp (2011) att betydelsen av externa summativa bedömningar har ökat i en marknadsliberal diskurs. Bedömningar har här betraktats som centrala delar av skolans styrnings- och resursfördelningssystem. Vikten av mätbarhet och jämförbarhet har betonats för att kvalitetssäkra och effektivisera skolan, inte minst för att öka dess (och i förlängningen landets) konkurrenskraft och resultat i internationella kunskapsmätningar. Avhandlingens framskrivning av performativa förskjutningar liknar i delar Korps marknadsliberala diskurs, vilket också avspeglas i forskningsläget nedan.

Vad gäller hur bedömningar har *beforskats* gör Filer (2000) en liknande uppdelning som Korp (2011). Å ena sidan identifierar hon en teknisk diskurs i forskning om bedömningar, i vilken mål och syften med bedömningar generellt inte problematiseras. Fokus har istället legat på utveckling av exempelvis testers och betygs likvärdighet, validitet och reliabilitet. Målet har varit att förbättra funktionen av bedömningssystem. I förlängningen menar Filer (2000) att detta har bidragit till att upprätthålla förtroendet för bedömningssystem och legitimiteten för hur dess resultat används. Å andra sidan identifierar hon en (i bred bemärkelse) sociologisk diskurs, vars övergripande premisser inte utgår från bedömningars uttalade funktioner. Istället har frågor som rör hur bedömningar legitimerar vissa kunskaper, differentierar elever och skapar social kontroll beforskats. Bedömningar har här företrädesvis studerats i förhållande till de kontexter där de förekommit. Avhandlingens utgångspunkter och syfte innebär att studierna nedan, liksom avhandlingen, betraktar bedömningar (men även synliggörande av prestation generellt) på sätt som liknar Filers sociologiska diskurs. Detta innebär inte att avhandlingen går att placera i ett sociologiskt forskningsfält. Snarare innebär det att fokus ligger på hur

performativitet tar plats i praktiker, och inte på hur praktiker lever upp till mål och rationaliteter som performativitet bär med sig.

Studier som rör performativitet och lärares praktiker har framförallt präglats av amerikansk och engelsk forskning, vilket delvis begränsar tillgången på perspektiv och studieobjekt (Lindblad, 2006). Engelskspråkiga studier har dominerat inom utbildningsvetenskaplig forskning generellt, och performativt präglade reformer har företrädesvis utvecklats i, och spridits från, anglosaxiska kontexter (Olssen & Peters, 2005). Nedan följer ett avsnitt som i huvudsak bygger på studier från England och USA. Därefter följer ett avsnitt som behandlar svenska studier.

## Anglosaxiska perspektiv

En stor andel av den engelska forskningen är gjord mot bakgrund av de stora utbildningsreformer som genomfördes i England från slutet av 1980-talet och framåt. Även om förutsättningarna för reformerna skilde sig från de svenska 1990-talsreformerna (det saknades exempelvis en sammanhållen läroplan i England) fanns likheter. Bland annat innefattade reformerna nya och mer omfattande bedömningar av yngre elever, externa bedömningar, standarder, starkare skolinspektion, resultatfokus och större inslag av konkurrens. De övergripande målen var, liksom i Sverige, att höja utbildningens kvalitet och skapa ett mer likvärdigt skolsystem (Broadfoot & Pollard, 2000).

De tydligaste kritiska analyserna av performativitet i England (men även internationellt) är förmodligen gjorda av Stephen Ball (2000, 2003, 2008, se även Ball m.fl., 2012b). Flera av hans studier visar hur tester, jämförelser, rangordningar, inspektioner och konkurrens alltmer har dominerat vardagen i skolor. Den administrativa kontrollen av lärarnas arbeten och antalet externa bedömningar har ökat samtidigt som allt mindre tid, status och fokus har lagts på vad lärare uppfattar som kärnverksamheter (exempelvis planering av undervisning och relationer till elever). Ball (2008) menar att det här utgör nya sätt att skapa incitament, kontroll och förändring inom utbildning, vilket har medfört att lärare behöver ägna alltmer uppmärksamhet åt kvalitetsfrågor (uttolkat som prestation), och åt hur de själva och skolan framstår ”utåt”. I en norsk studie studerar Elstad (2009) just hur resultat från standardiserade tester användes och ”kom tillbaka” till lärare via mediernas rangordningar av skolor. Medierapporteringen präglades av ”naming, shaming and blaming practices” (s. 186), där fokus företrädesvis låg på skolor med dåliga resultat. Detta påver-

kade lärarnas självbilder starkt, och ledde till ökad stress, liksom till förändrade uppfattningar om den egna skolan och undervisningen.

I ett omfattande forskningsprojekt (PACE) har Osborn m.fl. (2000) och Pollard och Triggs (2000) undersökt följderna av de omfattande engelska reformerna på klassrumsnivå. Studierna visade att reformernas påverkan på lärarpraktiker var starkt avhängigt lokala förutsättningar. Om det fanns utvecklade kollegiala samarbeten och stödjande system på skolorna, och om lärarna fick tillgång till tillräckliga utbildningsmöjligheter och resurser, fanns bättre möjligheter att framgångsrikt integrera förändringarna i etablerade praktiker. Införandet av nationella tester visade sig då kunna stimulera till diskussioner och bedömningsarbeten på sätt som stärkte lärarnas bedömningskompetenser. Hall och Harding (2002) visar i likhet med PACE-projektet hur reformerna skapade strukturer för lokala utvecklingsarbeten och understödde samarbeten, diskussioner och samsyn. Detta under förutsättning att det fanns en relativt autonom ”assessment community of practice” bland lärarna, vilken kunde kanalisera sådana möjligheter till lokala, klassrumsnära bedömningspraktiker.

Studierna ovan domineras dock av kritiska resonemang. Det mest påfallande i Osborns m.fl. (2000) studie var den kraft med vilken performativitet reorganiserade lärarnas praktiker. Lärarna började alltmer organisera undervisningen i helklassaktiviteter då eleverna satt stilla, lyssnade och tog anteckningar. Till stora delar kretsade undervisningen runt elevernas prestationer på särskilda, ofta externt formulerade, uppgifter. Däremot blev informella, relationella och interaktiva undervisningsformer, i vilka eleverna arbetade öppnare och mer självständigt, ovanligare. Den främsta orsaken till detta var att lärarna betraktade utfallet av sådana undervisningsformer som osäkrare. Många av lärarna upplevde en press på att bli något av byråkratiska ”kontraktsbundna tekniker”. Detta stod i kontrast till tidigare yrkesidentiteter som var grundade i ett engagemang och moraliskt, personligt ansvar för eleverna. För många innebar förändringarna en ökad osäkerhet inför att ta risker och pröva nytt. Hargreaves (2004) beskriver liknande ökning av osäkerhet, där standarder och mätningar har skapat behov hos lärare av att ge *intryck* av måluppfyllelse, medan ofta motiverade förändringar har uteblivit. Även om den här typen av reformer delvis har syftat till att öka handlingsutrymmet för lärare drar Hargreaves (2000) slutsatsen att följden ofta har blivit den motsatta, både i England och i andra länder:

The results, with which teachers have had to deal, have been centralized curricula, and testing regimes that have trimmed back the range and autonomy of teachers' classroom judgement, and a market inspired application from the corporate sector, of systems of administration by performance management (through targets, standards, and paper trails of monitoring and accountability). (Hargreaves, 2000, s. 168)

I en senare översikt av studier om den engelska grundskolan ger Alexander (2010) en mer positivt präglad bild. Enligt översikten fungerade skolan överlag bra, och mycket pekade på att elever i allmänhet lärde sig mycket och gavs goda förutsättningar att utvecklas till självständiga individer. Flera av översiktens studier bekräftade dock att mål, tester, rankningar och inspektioner hade en hämmande inverkan på lärarpraktiker. Författarna ifrågasätter därför vilken nytta dessa haft för elevernas lärande, och pekar på riskerna med att lärares handlingsutrymme kan beskäras så att viktiga undervisningsformer (som formativa bedömningar) uteblir (se även Torrance, 2007, 2012 och ovan).

Reformer genomförs aldrig isolerat utan behöver hanteras av lärare i förhållande till andra reformer, idéer, policyer och initiativ. I en etnografisk studie har Troman, Jeffrey och Raggl (2007) studerat hur engelska grundskollärare implementerade "kreativa policyer" i vad författarna betecknar som ett utpräglat performativt engelskt skolsystem. Med kreativa policyer avser de skrivningar i styrdokument om icke-performativa, innovativa och elevdrivna undervisningsformer. Den samtida närvaron av performativa och kreativa policyer ställde skolorna och lärarna inför dilemman att upprätthålla elevernas motivation och engagemang, samtidigt som de var under extern press att prestera. I studien framgår att de performativa kraven prioriterades, samtidigt som många av lärarna lade till extraaktiviteter, och ibland tid, för att genomföra "frivilliga" kreativa inslag som projektveckor, dramatiseringar och studiebesök. Skillnaderna var dock stora mellan skolorna. Lärare vid skolor med högre socioekonomisk sammansättning var under press från föräldrar att prioritera testresultat. Dessa betraktades som viktiga tecken på barnens utveckling. Pressen var inte lika tydlig på skolor med lägre socioekonomisk sammansättning. Där kunde lärarna lägga mer fokus på kreativa policyer. Författarna menar dock att det förvisso fanns spänningsfält mellan performativitet och kreativitet, men att de sammantaget kunde öka lärarnas professionella tillfredsställelse. Dels genom att skapa ett större fokus på



läroplanens mål, och dels genom *psychic rewards* (jfr Lortie, 2002) som lärarna fick av att se eleverna nå resultat.

Det framstår som relativt klart att performativa förskjutningar gör att vissa delar av lärarpraktiker blir möjliga medan andra blir problematiska. I en forskningsöversikt beskriver Harlen och Deakin Crick (2002) hur externa summativa bedömningar ökade förekomsten av starkt strukturerade och förmedling-sinriktade (*transmission*) undervisningsformer. I förlängningen menar författarna att sådana avsmalningar i undervisningen kan gynna vissa elever, men att de också riskerar att sänka självkänslan hos elever som gynnas av aktivare och kreativare undervisningsformer. Externa tester verkade även kunna utvecklas till en överordnad rational i klassrummen, som riktade fokus mot prestationer snarare än mot lärprocesser. Även bedömningar som var avsedda att vara formativa, och som lärarna gjorde kontinuerligt i klassrummen, betraktades ofta som summativa och därmed ”laddade” av eleverna.

I en kvalitativ metaanalys av amerikanska studier har Au (2007) visat hur förekomsten av ”high-stake-tester” kan begränsa lärares undervisning mot ämnen/områden som testas, medan ämnen/områden som inte testas tenderar att marginaliseras (för liknande resultat i en kanadensisk kontext, se Slomp, 2008). En stor del av studierna visade att undervisningen fragmenterades och att ämnesövergripande ansatser missgynnades. En mindre del av studierna rapporterade även motsatsen, att testerna ledde till ökad integration mellan ämnen/ämnensområden. Slutligen visade en stor andel av studierna att undervisningen blev mer lärarorienterad, dominerades av föreläsningar och av en direkt förmedling av testbar kunskap (se även Crocco & Costigan, 2007; Valli & Buese, 2007).

## Ansvariggörande

De sätt på vilka performativitet tar plats i lärarpraktiker är beroende av hur lärare och skolor ansvariggörs (*accountability*) inför exempelvis testresultat. Enligt Stobart (2008) är det just ansvariggörandet som gör att externa tester snabbt och effektivt kan påverka lärares praktiker. Formerna för ansvariggörande kan dock se olika ut, bland annat med avseende på vad skolor och lärare ansvariggörs inför, och under vilka former detta sker. Darling-Hammond och Ascher (1991) skiljer mellan bland annat ett byråkratiskt ansvariggörande inför myndigheter, regler och förordningar; ett professionellt ansvariggörande inför en yrkeskår; och ett marknadsbaserat ansvariggörande inför ”kunder” med

starkt föräldrainsflytande, konkurrens och valfrihet. Olika former av ansvariggörande förekommer parallellt i skolsystem, men kan luta mer eller mindre åt särskilda former. I Müller och Hernández (2009) jämförande studie av ansvariggörande i sju europeiska länder framstår Sverige som ett av de mest marknadsbaserade systemen eftersom ansvariggörandet kanaliseras genom konkurrens mellan skolor och elevers skolpeng. Wermke och Forsberg (2017) menar att 1990-talets reformer initialt ökade skolors och lärares möjligheter att forma lokala praktiker. Olika former av reaktiva styrlogiker (*outcome controls*) kringsskar dock utrymmet allteftersom lärare och skolor började ansvariggöras inför externa aktörer (se även Lundahl, 2005; Stenlås, 2009).

I delar liknar 2000-talets reformpaket i USA, *No Child Left Behind* (NCLB) och *Race to the top*, de engelska reformerna ovan i inriktning, omfattning och inverkan på lärarpraktiker. Reformerna villkorade federala anslag med att delstater formulerade standarder i vissa ämnen (engelska, matematik och naturkunskap) och årskurser, och att tester infördes för att identifiera elever i behov av stöd och skolors/distrikts förmågor att stödja sådana grupper. Skolor blev på så sätt ansvariggjorda inför elevernas prestationer genom ekonomiska belöningar/bestrafningar. Om eleverna inte nådde upp till förutbestämda standarder kunde en skola övertas, läggas ned eller straffas ekonomiskt. Dessutom infördes inslag av konkurrens genom att missnöjda elever/föräldrar kunde byta skola (Peterson & West, 2003). Studier som har utvärderat NCLB:s effekter pekar i delvis olika riktningar. Vissa studier pekar på att resultaten har gått upp i ämnen som testas (Dee & Jacob, 2011). Andra har pekat på att undervisningen i hög grad har begränsats till vissa ämnen och områden. Bland annat Ravitch (2011) och Valenzuela (2005) menar att de särskilda formerna av ansvariggörande i reformerna har missgynnat skolor i utsatta områden. Ofta har det varit svårt för skolorna att leva upp till delstaternas standarder, varpå de har straffats ekonomiskt, samtidigt som många resursstarka elever har tenderat att flytta till andra skolor. Tvärtemot intentionerna med reformerna blev effekten därför ökad segregation.

Dahler-Larsen (2012) har studerat hur externa tester av immigranternas språkliga förmågor påverkade lärares praktiker i Danmark. Testerna var starkt sanktionerade och belönade eftersom skolornas ekonomiska tilldelning, liksom elevernas medborgarskap eller uppehållstillstånd, var bundna till resultaten. Som följd därav präglades undervisningen till stora delar av testförberedelser. I delar upplevde lärarna testernas inflytande som något positivt eftersom undervisningen gavs en tydligare struktur och synliggjorde elevernas

utveckling. Den begränsade tiden innebar dock att lärarna prioriterade ned områden som de egentligen betraktade som viktiga och användbara för elevernas integration.

## Svenska perspektiv

I en svensk kontext har Lundström och Holm (2011) studerat hur gymnasie-lärare uppfattat och påverkats av den svenska skolans starka marknadsorientering. Lärarna upplevde att deras yrkesidentiteter hade förändrats av uppgifter som att marknadsföra skolan, och av att elevers och föräldrars uppskattning blivit ett centralt mål. I deras praktiker uppstod en stressande dissonans mellan den tilltagande marknadsorienteringen och upplevelser av att mindre tid, värde och fokus lades vid den pedagogiska verksamheten (jfr. Ball, 2003). I en sammanfattande studie har Dovemark och Holm (2017a) undersökt hur en performativ kultur alltmer präglar grund- och gymnasielärares arbete. Ett ökat fokus på prestation, övervakning och marknadsföring tog energi och tid från lärarnas arbete med eleverna. Synliggörande av prestationer närde ett strategiskt och i närmast cyniskt agerande där bilden utåt av lärarna själva och av deras skolor utgjorde centrala inslag (jfr. Dovemark & Holm, 2017b; Dovemark, 2017). Bland lärarna ledde detta till en hög grad av individualism på bekostnad av kollektiva samarbeten. Hur man framstod blev viktigt för att hävda sig i konkurrens med andra lärare och skolor.

Vad gäller mer specifikt om bedömningar har Wedin (2007) beskrivit hur ständigt närvarande betygsättningen var i två högstadielärares undervisning. Hon noterade att lärarna verkade vara särskilt noggranna med just betygs-sättningen och hanteringen av betygsgrundande uppgifter. Tänkbara förklar-ingar var att betygen kunde erbjuda lärarna en tydlighet, men även att det var frågan om anpassning till otydliga externa krav där tydligt dokumenterade siffror kunde utgöra ett skydd mot kritik. Betygsättningen framstod i ett slags spänningsförhållande till andra delar av läraryrket, inte minst i förhållande till icke-mätbara delar som relationsbyggande med elever. Bergman (2007) menar att kraven på att betyg och bedömningar ska vara likvärdiga kan krocka med lärares ambitioner att anpassa undervisningen till olika elevgrupper och indivi-duella behov.

Genom intervjuer med grundskollärare har Selghed (2004) visat hur betyg både kan utgöra ett stöd och en begränsning för lärare. Stödande i det att betygen gav praktiken en struktur för planering, bedömningsarbete och för-

äldrakontakt. Begränsande i det att klassrumsklimatet och interaktionen med elever till stora delar präglades av betyg och betygssättning. I studien tenderade lärarna att betrakta eleverna i förhållande till betygssättning – som motiverade eller omotiverade, högpresterande eller lågpresterande, disciplinerade eller odisciplinerade. Oavsett betygens inflytande på praktiken beskriver Selghed (2004) hur de var som en allestädes närvarande men ”osynlig gäst” i lärarnas klassrum.

I en etnografisk studie har Lunneblad och Asplund Carlsson (2012) observerat klassrumspraktiker på ett mellanstadium under en vårtermin när nationella prov i svenska genomfördes. I studien framgår hur lärarna involverades i ett slags performativt spel (jfr Ball, 2003), i vilket de å ena sidan var skeptiska och ifrågasättande till testernas utformning, funktioner och dominerande ställning; och å andra sidan hanterade dess resultat som om de var viktiga och valida, eftersom de synliggjorde elevernas prestationer inför eleverna själva, inför deras föräldrar och skolledningen.

### **Studier efter Lgr11**

Bergmans (2007), Wedins (2007) och Selgheds (2004) studier ovan genomfördes när föregående läroplan (Lpo94) gällde i svensk skola. Det finns dock flera studier som har undersökt lärarpraktiker mot bakgrund av Lgr11s större fokus på prestation. I Mickwitz (2015) fokusgruppstudie med högstadies- och gymnasielärare visar hon hur betygssättningen utgjorde en överordnad och reglerande struktur för lärarnas praktiker. Betygen gav (liksom i Selgheds studie ovan) undervisningen struktur och riktning, samtidigt som undervisningen ofta fick andra former än vad lärarna betraktade som idealt för just deras elever. Undervisningen smalnades av till innehåll och ansatser som kunde betygssättas, vilket förstärktes av att undervisningsmoment som lärarna inte betygssatte framstod som mindre meningsfulla av eleverna och av föräldrarna, och i förlängningen även av lärarna själva. Resultatet blev att arbetsformer och innehåll som enkelt gick att betygssätta, eller som svarade mot de nationella proven, dominerade lärarnas undervisning.

Lunneblad och Dance (2014) har undersökt performativitet i framgångsrika andraspråkslärares praktiker i en amerikansk och en svensk skola. Tidigare arbetade lärarna till stora delar med elevaktiva, språkintensiva och dialogiska undervisningsformer, i vilka problem- och projektbaserade uppgifter varvades med mer lärarcentrerade ansatser. Standardiserade och nationella prov i sko-

lorna försköt dock undervisningen mot lärarcentrerade, eller snarare testcentrerade, praktiker, trots att lärarna betraktade elevcentrerade undervisningsformer som en viktig nyckel till elevernas språkutveckling. Förskjutningarna var tydligare på den amerikanska skolan, men marknadsdriven press att visa upp resultat (*impression management*) begränsade lärarnas kontroll, flexibilitet och kreativitet i båda skolorna.

Även Wahlström och Sundberg (2015) har studerat lärares arbete i ljuset av Lgr11. I analyser av läroplansdokument, lärarenkäter och lärarintervjuer visar de hur undervisningen i stor utsträckning formades utifrån förväntningar på prestation. Tydligheten i innehåll och kunskapskrav uppskattades (återigen) av lärarna, men medförde samtidigt en formaliserad och instrumentell mall för deras undervisning. Denna gavs tyngd av att elever, föräldrar, och lärare själva fäste stor vikt vid att mäta elevernas kunskaper. Här återkommer således det performativa spel som Lunneblad och Asplund Carlsson (2012) beskrev ovan. Enligt Wahlström och Sundberg (2015) kan detta resultera i att elevers *individuella* intressen och kunskapsutveckling blir mindre legitima utgångspunkter för praktik.

Slutligen har Olovsson (2015) studerat bedömningsprocesser före och efter implementeringen av betyg och utökade nationella prov på mellanstadiet. De ökade performativa inslagen i Lgr11 präglade lärarnas undervisning genom kunskapskrav och ett ökat behovet av att samla in skriftliga uppgifter för bedömning och dokumentation. Enligt Olovsson (2015) försköts även ett lustfyllt lärande och engagemang hos eleverna mot en ny typ av allvarsamhet och koncentration inför betygssättningen.

Många av studierna ovan har (om än på olika sätt) pekat på hur fokus på prestation och mätbarhet kan bidra till struktur och riktning i lärares praktiker. Samtidigt uppstår spänningar när performativa uppgifter kontextualiseras i specifika situationer och i relation till enskilda elever. I Rinnes (2014) studie av betygsamtal framgår hur betygssättningen inte enbart handlade om myndighetsutövning, administration eller objektiva bedömningar. När betygen väl skulle sättas och kommuniceras till eleverna spelade mellanmänskliga relationer och existentiella dimensioner stor roll, exempelvis strävan efter konsensus eller en vilja hos lärarna att möta elevers önskemål (när sådana fanns) om det höga betyget (se även Wedin, 2007, Lilja, 2013). Ställt mot en ”performativ logik”, i vilken betyg och testresultat förutsätts avspegla elevers kunskapsnivåer på objektiva, riktiga och likvärdiga sätt, blir detta problematiskt. Det finns också goda grunder att ifrågasätta i vilken mån

svenska betyg och nationella prov kan sägas leva upp till krav på objektivitet och likvärdighet. Under det senaste decenniet har ett antal rapporter pekat på att lärares undervisning, och inte minst betygssättning, verkar ske på andra grunder och i förhållande till andra mål än läroplanens. Bland annat har Skolinspektionen (2011) påpekat att skolor ofta gör lokala varianter av kunskapskraven som skiljer sig från de nationella, i vilka exempelvis närvaro, ordning, uppförande och personliga egenskaper vägs in. De betygsgrundande underlagen som används är dessutom ofta snäva, avspeglar inte elevernas kunskaper och varierar stort mellan lärare.

Liknade problem som skolinspektionen pekat på går att finna i vetenskapliga studier. Lekholm och Cliffordson (2008) har visat att aspekter så som elevernas kön och socioekonomiska bakgrund ofta påverkar betygssättningen. Korp (2006) har visat hur olika undervisningen och betygssättningen kan se ut på yrkes- respektive studieförberedande gymnasieprogram. I studien präglades undervisningen på yrkesprogrammen av reproduktion och ambitionen att få eleverna över betygsskalans lägsta nivå. På de studieförberedande programmen var undervisningen mer teoretiskt-analytiskt inriktade mot högre betygsnivåer. Detta blev problematiskt eftersom samtliga elever, oavsett program, undervisades och bedömdes utifrån samma kravnivåer (se även Hyltegren, 2014).

De svenska betygsnivåerna har dessutom höjts betydligt sedan de målrelaterade betygen infördes i början av 1990-talet. Eftersom det saknas externa och jämförbara mätningar av kunskapsnivåer är det svårt att fastställa om detta är resultatet av faktiskt höjda kunskapsnivåer. Det kan ändå vara värt att notera att de svenska PISA-resultaten (som visserligen inte mäter ”skolkunskaper”) och de svenska betygen har gått i motsatta riktningar. Medan PISA-resultaten sjönk fram till den senaste undersökningen har det genomsnittliga meritvärdet för elever i årskurs 9 ökat under samma tidsperiod (se exempelvis figur 4.2 i OECD, 2015). Både Gustafsson och Yang Hansen (2009) och Klapp Lekholm (2008) menar att de högre betygen sannolikt är uttryck för en betydande betygsinflation. Likväl är det svårt att dra några definitiva slutsatser om orsakerna till inflationen, men många studier pekar på att de ökade marknadsinslagen i skolan sannolikt har bidragit till att lärare sätter högre betyg (se exempelvis Vlachos, 2011). Gustafsson, Cliffordson, och Erickson (2014) menar att ”en hög betygsnivå för skolan är ett marknadsföringsargument i skolvalsfrågan” (s. 55) och efter en hearing med forskare på området slog Skolverket (2012) fast att marknadsmodellen för med sig tydliga

incitament till betygsinflation, exempelvis genom marknadsföring, resultat-kopplade lönemodeller/belöningsystem, ökat föräldrainsflytande och ”kundorientering”. Wikström och Wikström (2005) uttrycker sambandet än tydligare och menar att användningen av betyg som mått på enskilda skolors kvalitet, och att skolor är konkurrensutsatta, har bidragit till att pressa upp betygen. Betygsinflationen kan således betraktas som en del av att skolmarknader ”lad-dar” de svenska betygen.

## Performativitet och elevers bakgrunder

Även om införandet av standarder och resultatstyrning har tenderat att motiveras av likvärdighetsargument (se exempelvis Lindensjö & Lungren, 2000) menar flera forskare att sådana typer av reformer har förstärkt snarare än minskat strukturella skillnader mellan elever. Au (2011) har studerat effekterna av standardiserade tester på lärarpraktiker i en amerikansk kontext och menar att de i grunden vilar på antagandet att elevgruppers resultat kan mätas och jämföras på objektiva och dekontextualiserade sätt. Antagandet döljer dock hur elevers olika bakgrunder, referensramar, förutsättningar, språkliga kunskaper etc. påverkar deras möjligheter att nå generellt formulerade standarder. LaCelle-Peterson (2000) beskriver hur standardiserade tester präglas av föreställningar om en *latent homogenitet* som innebär att ”unless and until proven otherwise, it will be assumed that all learners, all test takers, are essentially the same on all relevant features” (s. 32). Olika resultat har därför tenderat att uppfattas som reella skillnader, och har i mindre grad satts i förhållande till elevers olika förutsättningar, kontexter och resurser.

Amerikanska studier har också visat hur standardiserade testresultat avspeglar strukturella skillnader i samhället (t.ex. Ladson-Billings, 2006). Au (2008, 2009) menar att detta inte enbart kan betraktas som ett utslag av olika elevgruppers förutsättningar, utan att testerna har gjort vissa kunskapsdomäner, innehåll och pedagogiska angreppssätt normerande. Följden blir att undervisningsformer och elever som passar in i normen också blir framgångsrika i förhållande till testerna. Särskilt skadliga effekter har detta haft på icke-vita och arbetarklasselevers möjligheter i utbildningssystemet. Detta har bland annat visats i Menkens (2008) studie av elever med engelska som andraspråk i New York. Eftersom språket i testerna var anpassat till elever med engelska

som modersmål blev det svårare för elever med engelska som andraspråk att klara dem.<sup>11</sup>

Tecken på att standardiserade tester kan gynna/missgynna olika grupper finns även i McNeils (2000) studie om framgångsrika skolor och lärare i socio-ekonomiskt och etniskt blandade elevgrupper i Texas. I syfte att förbereda eleverna inför tester begränsades ofta tiden för undervisning på elevernas modersmål, samtidigt som tempot drogs upp för att hinna med testernas innehåll. Betoningen av ”grundkunskaper” i testerna gjorde det svårt för lärare med stor andel fattiga och/eller minoritets elever att anpassa undervisningen efter elevernas bakgrunder, erfarenheter, behov och kulturer. Detta, menar McNeil (2000) differentierade eleverna utefter nya linjer, vilket dock doldes av en retorik om att standarder skulle stärka likvärdigheten genom att identifiera elever med behov av stöd (se även Crocco & Costigan, 2007; Darling-Hammond, 2006; LaCelle-Peterson, 2000).

## Sammanfattande diskussion

I forskningsläget framgår hur stärkta performativa krav i svensk skola kan skapa struktur och riktning i lärarnas praktiker, men att detta också kan innebära risker. De sätt på vilka prestation synliggörs riskerar att bli slutna, själv-refererande system som driver behov av att ge intryck av prestationsförbättringar snarare än att leda till faktisk förbättring. Det vill säga att uppföljningar, mätningar och beskrivningar av prestation frikopplas (*decoupling* med Powers, 1997 ord) från undervisning, lärande, behov och mer generella (svår-mätbara) mål och förutsättningar. I avhandlingens delstudier finns inslag av sådana typer av frikoppling. Bland annat beskrivs hur dokumentationen av resultat i matriser och informationssystem har blivit centrala delar i lärarnas undervisningspraktiker, ofta med mer rituella än praktiska betydelser. En andra risk rör vad Power (1997) kallar en form av *kolonisering* av praktiker. Vissa innehåll, ämnen, beteenden mäts och belönas, vilket riskerar att ge dem ett oproportionerligt stort inflytande över praktikers organisering.

---

<sup>11</sup> se Lunneblad och Dance (2014) som för liknande resonemang i en svensk kontext





## 5. Metodologiska utgångspunkter

Hittills har inga mer precisa diskussioner förts om *vad* som avses med lärares praktiker, eller *hur* detta studeras i avhandlingen. Istället har fokus i bred bemärkelse legat på att ringa in och beskriva innebörden av performativa förskjutningar.

I delstudierna har lärarpraktiker studerats utifrån olika men kompletterande perspektiv. I delstudie 1, 2 och 3 har avhandlingens primära perspektiv mejslats fram för att bidra med en kritisk förståelse av performativitet och lärarnas *undervisnings*praktiker. För att möjliggöra en sådan undersökning samlades den huvudsakliga empirin i delstudierna in hos lärare som introducerade betyg och nationella prov. I delstudie 4 har ett bredare perspektiv på performativitet och lärarpraktiker anlagts, vilket inkluderade förändrade administrativa uppgifter, relationer mellan lärare, lokala hierarkier etc. För denna delstudie kompletterades empirin med data från ett annat avhandlingsprojekt (se vidare i metodavsnittet nedan och Karlsson, 2015). Nedan redovisas och diskuteras de metodologiska utgångspunkterna för hur empirin har bearbetats i avhandlingen.

### Att studera spänningsfält i lärarpraktiker

I avhandlingens inledning beskrevs hur performativa förskjutningar skapar spänningsfält i lärares praktiker. Att lärares arbete präglas av motstridiga krav och förväntningar är dock inte nytt (se exempelvis Brante, 2009a), snarare innebär förskjutningarna att lärare har ställts inför *nya* eller *förändrade* spänningsfält. Syftet med följande avsnitt är inte att ge en exakt definition av begreppet lärarpraktik (ett sådant försök vore minst sagt utmanande), utan att konceptualisera ett studieobjekt där spänningsfält, och lärares förståelser och hantering av dessa spänningsfält, utgör centrala inslag. Nedan förs ett resonemang om hur begreppet *praktiskt förnuft* kan användas för detta, följt av en argumentation för vad en undersökning av lärarpraktik, förstådd på ett sådant sätt, bör innehålla (vilket görs genom en diskussion om *kritisk hermeneutik*). Båda resonemangen om praktiskt förnuft och kritisk hermeneutik bygger på och är inspirerade av den franska filosofen Paul Ricœur (1981a, 1993a).

Avhandlingens metodologiska utgångspunkter upparbetades till stora delar i delstudie 1, varför delar av diskussionen nedan går in i och upprepar vissa resonemang som förs där. Nedan kommer resonemangen dock knytas tydligare bakåt mot avhandlingens diskussioner om performativa förskjutningar, och framåt mot avhandlingens övriga tre delstudier.

## Läraryrsk praktik och begreppet praktiskt förnuft

Spänningsfält uppstår i egentlig mening först när reformer, konkreta uppgifter, roller, förväntningar etc. ska omsättas av lärare i praktisk handling, i skärningspunkterna mellan nya krav och vardagsarbetets höga grad av oförutsägbarhet. Lärare befinner sig i en slags medlande position mellan förändrade förutsättningar och etablerad praktik. De följande metodologiska diskussionerna tar denna medlande position som utgångspunkt. Varken lärarnas position eller skärningspunkterna är dock exakta. Snarare är de uttryck för en tolkning av vad läraryrsk praktik innebär, där det praktiska förnuftet (och en kritisk hermeneutik) kommer att användas för att ringa in hur individer (lärare) tar beslut för praktisk handling i specifika situationer under särskilda omständigheter (planering av undervisningssituationer, beslut i klassrum, överväganden i undervisningen om metodval etc.).

Begreppet praktiskt förnuft har använts i ingående teoretiska diskussioner om relationen mellan universella principer och praktisk handling (Anscombe, 1963; Kant, 2004; von Wright, 1983). Här kommer begreppet dock att användas mer pragmatiskt, som en analytisk lins för att fokusera på lärares medlande position och placera deras handlingar i relation till performativa förskjutningar. Ett centralt skäl för att använda begreppet på ett sådant sätt är just att det diskuterar handling, eller beslut för handling för en enskild individ, i förhållande till praktiker som präglas av oförutsägbarheter och föränderlighet.

Inom utbildningsvetenskaplig forskning har begreppet praktiskt förnuft förekommit i relativt liten skala. Däremot har närbesläktade begrepp använts för att beskriva olika aspekter av undervisning. Exempelvis använder Korthagen, Kessels, och Koster (2001) det aristoteliska begreppet *fronesis* (praktisk klokhet) för att diskutera den komplexa relationen mellan teori och praxis i undervisning. Eisner (2002) använder samma begrepp för att beskriva vad han ser som nödvändiga kompetenser hos lärare (se även Carr, 2007). Inom svensk utbildningsvetenskaplig forskning har Claesson (2004) använt

fronesis för att beskriva hur lärare intersubjektivt behöver överväga sina handlingar i konkreta undervisningssituationer. Gustavsson (1996) betraktar fronesis som en avgörande del av bildningsbegreppet, nödvändigt för att kunna ta beslut för handling i praktiska och konkreta situationer. Ytterligare ett närbesläktat begrepp är det som van Manen (1991) betecknar som *pedagogisk takt*. I studier av betygssamtal har Rinne (2014) använt begreppet för att beskriva hur lärare visserligen är beroende av teori, metodiska tekniker och principer, men även av affektiva aspekter som omsorg och förståelse för enskilda elever och deras situationer. Pedagogisk takt kan sägas vara en förmåga att balansera mellan de här två dimensionerna i undervisning. Ett gemensamt drag för begreppen ovan är hur de riktar uppmärksamheten mot förhållandet (eller spänningsfältet om man så vill) mellan särskildhet, partikularitet och universell allmängiltighet (Gustavsson, 1996).

Vad gäller *praktiskt förnuft* har Lindblad, Linde, och Naeslund (1999, s. 93) fört resonemang om ”det pedagogiska arbetets inre och yttre logik” med hjälp av begreppet. Utifrån von Wrights diskussioner om ett praktiskt förnuft försöker de inkludera både ramfaktorteoretiska förklaringar och lärares individuella motiv. I likhet med denna avhandling står således spänningsfält i fokus. Deras utgångspunkter i von Wrights analytiska filosofi och ramfaktorteori innebär dock att de tar en delvis annan ansats än avhandlingens, vars studieobjekt snarare är formulerat i förhållande till en kritiskt hermeneutisk ansats (se vidare nedan).

I sin avhandling använder Olin (2009) Ricœurs diskussion om det praktiska förnuftet som ett av flera begrepp. Med hjälp av det praktiska förnuftet försöker hon tydliggöra spänningsfältet mellan skolans allmänna styrning och särskildheten i yrkesverksammas förståelser. Även om det finns likheter med föreliggande avhandling skiljer sig användandet dock avseende betoningen av begreppets kritiska dimensioner, och hur det här kopplas till en kritisk hermeneutik.

### **Ricœurs diskussion om det praktiska förnuftet**

Att använda (delar av) Ricœurs filosofiska projekt är utmanande eftersom han behandlade en mängd områden som förändrades och utvecklades under en lång tidsperiod (Ricœur publicerade sig kontinuerligt från slutet av 40-talet till början av 00-talet). Dessutom präglades projektet i sin helhet av en ambition att inte skapa övergripande filosofiska program eller generella teorier (Ricœur, 1993c, s.

144). Snarare tog han sig an skilda områden och problemställningar och utforskade dem i dialog med samtida och äldre filosofers texter. Mångsidigheten har inneburit att Ricœurs arbeten använts inom en rad olika discipliner som historia, teologi, lingvistik och pedagogik (Kristensson Uggla, 2009).

Ändå finns det övergripande drag i Ricœurs projekt som gör hans diskussioner intressanta i förhållande till en studie av lärarpraktik. Framförallt gäller det en övergripande tematik där han försökte överbrygga, eller snarare använda, klassiska motsättningar (exempelvis objektivitet/subjektivitet, förklaring/förståelse, det personliga/samhälleliga, struktur/aktör) som utgångspunkter för resonemang. Istället för att harmonisera eller inta en antingen-eller position använde han motsättningarna ovan som spänningsfält för att formulera en i grunden konfliktfylld syn på människans tillvaro och, med det som utgångspunkt, utveckla en utpräglad dialektisk argumentationsform för att nå en (mer) komplex förståelse av mänskliga företeelser (Kristensson Uggla, 1994).

I ett av hans tidigare verk (som föregick diskussionerna om det praktiska förnuftet) formuleras den här dialektiska utgångspunkten i förhållande till olika syner på mänsklig existens (Ricœur, 2007). Individer, menade han, tenderar att antingen betraktas som determinerade, reglerade och begränsade av objektiva faktorer (av institutioner, strukturer, klass etc.) eller som fria, reflekterande subjekt med kontroll över den egna tillvaron. Utan att bestrida att de två synerna står i konflikt med varandra, eller att de utgår från olika positioner, menade han att synerna inte exkluderar varandra utan bör betraktas som ständigt närvarande och kompletterande, om än spänningsfyllda, delar av mänsklig tillvaro.

Utgångspunkten är central i Ricœurs (1993b) kritiska hermeneutik, vilken diskuteras i följande avsnitt. Utgångspunkten syns även i hans diskussion om det praktiska förnuftet. Helt centralt här, både för begreppet praktiskt förnuft och för dess tillämpning i avhandlingen, är hur Ricœur (1993a) placerade begreppet i en slags mellanställning (likt lärarnas medlande position), varken som teori för praktik eller somoreflekterat vardagstänkande. Ricœur (1993a) uttryckte detta som att begreppet i kraft av att vara ett förnuft skiljer sig från andra former av vardagligt (praktiskt) tänkande, samtidigt som det inte går att reducera till ”den vetenskapligt-tekniska rationaliteten” (s. 169). Utan en sådan mellanställning skulle det praktiska förnuftet förlora en nödvändig flexibilitet som krävs eftersom handlingar alltid sker inom ”de växlande tingens område” (Ricœur, 1993a, s. 189). Utifrån en sådan position fungerar det praktiska förnuftet som en skiljedomare som kan upprätta (en icke-normativ) balans mellan motstridiga krav, motiv, intentioner och förväntningar på praktisk hand-

ling. I detta betonade Ricœur (1993a) vikten av en kritisk distans, vilken gör det möjligt att se alternativa handlingar, förhållningssätt och utgångspunkter när allmänna krav och förväntningar är fjärrade från praktikens partikulära förutsättningar.

Just hans diskussion om det praktiska förnuftet som ett medlande led mellan *allmänna* institutionella förväntningar och krav på handling, och *särskildheten* i praktiska handlingar gör Ricœur (1993a) relevant i studier om lärarpraktik. I förhållande till performativitet innebär detta att krav och förväntningar på transparens, resultat och prestation begränsar, ger möjligheter, riktar och fyller praktiker med vissa meningsinnehåll, samtidigt som lärarna har att förhålla sig till lokala och delvis oförutsägbara kontexter, situationer och relationer.

Genom att använda det praktiska förnuftet för att precisera vad som studeras i lärarpraktiker riktas således tolkningsprocessen mot hur lärare hanterar och balanserar motstridiga och konfliktfyllda krav och förväntningar. Det innebär dock inte att lärarna, i kraft av ett praktiskt förnuft, alltid löser de spänningsfält som kan uppstå, eller att de alltid agerar på ett korrekt, önskvärt eller ens rationellt sätt. Tvärtom innebär användandet av begreppet i avhandlingen en strävan bort från sådana normativa slutsatser, samtidigt som det är ett erkännande av att performativitet (liksom reformer/policy i allmänhet) får sin slutliga form i praktik (jfr Ozga, 2000).

För att summera: det praktiska förnuftet kan begripliggöra lärares medlande position i praktik. Vidare utgör begreppet en möjlighet att inte bara förstå skeenden som effekter av exempelvis reformer, utan också som del av en motsägelsefull verklighet – en utgångspunkt för att förstå vad som sker i praktiker när förutsättningarna förändras, gällande föreliggande avhandling förskjutningar mot performativitet. Relevant här är hur Ricœur (1993a) pekade ut riskerna med en teori *om* praktik, där (här) exempelvis krav och förväntningar på förutsägbarhet kan begränsa möjligheterna att möta och verka i praktiker som präglas av en hög grad av oförutsägbarhet. Detta sista drag i det praktiska förnuftet knyter an bakåt mot de tidigare kritiska diskussionerna om performativitet. Men också framåt mot den följande diskussionen om möjligheterna till kritisk förståelse genom en kritisk hermeneutik.

## En hermeneutisk ingång

Avhandlingens kunskapsintresse är i grunden hermeneutiskt – spänningsfält i lärarpraktiker studeras genom att lärares handlingar, uttalanden och material sätts in i vissa sammanhang, ges särskilda innebörder och fylls med ett visst meningsinnehåll. Med Taylors (1971) ord är avhandlingen i generell betydelse en studie som “in the sense relevant to hermeneutics, is an attempt to make clear, to make sense of, an object of study” (s. 15).

Inom utbildningsvetenskap, och inte minst inom pedagogiskt arbete, har en rad studier genomförts med olika typer av uttalat hermeneutiska ansatser: Både Hyltegren (2014) och Rinne (2014) har studerat betyg respektive betygs-samtal; Wahlgren (2009) har studerat genuspedagogers upplevelser av sitt arbete; Segolsson (2011) för filosofiskt-hermeneutiska resonemang om lärande; Risenfors (2011) har undersökt gymnasieungdomars livstolkande; Falkner (2007) har studerat datorspelning och bildning; Gustavsson (2008) har tolkat lärarstudenters samtal om erfarenheter från skolan; och Olin (2009) har undersökt lärares mötespraktiker (se ovan). Dessutom finns ett flertal studier som har använt olika typer av fenomenologiska ansatser, vilka i delar knyter an till hermeneutiken (se exempelvis Levinsson, 2013 och Lilja, 2013 som har diskuterats tidigare).

Som sammanställningen ovan antyder är hermeneutik ett brett, mång-facetterat och, ibland, omstritt begrepp, även om det i vid bemärkelse brukar beskrivas som en tolknings- eller förståelselära (Hallberg, 2010). Hermeneutiska studier vilar således inte så mycket på *en* hermeneutik utan på olika, inte sällan konkurrerande, och ibland konfliktfyllda, perspektiv på tolkning och förståelse. Kaplans (2003) beskrivning av ett ”hermeneutiskt fält” kan något fånga begreppets bredd:

At one pole of the hermeneutic field is the ”hermeneutics of belief”, aimed at recovering a lost message, animated by faith and a willingness to listen; at the other pole is the ”hermeneutics of suspicion”, aimed at demystification, animated by mistrust and scepticism. The counterpole to a hermeneutics that recovers meaning is a hermeneutics that removes illusions. Symbols not only reveal, but conceal, they manifest as well as mystify meaning. (Kaplan, 2003, s. 21)

Historiskt har, enkelt uttryckt, den första polen (*hermeneutics of belief*) präglat hermeneutikens framväxt, medan den andra polen (*hermeneutics of suspicion*) har präglat delar av hermeneutiken under andra halvan av 1900-talet (jfr Selander & Ödman, 2005). ”Fältet” är dock i högsta grad levande och fortsätter att ut-

vecklas i förhållande till olika traditioner och ansatser, bland annat inom utbildningsvetenskaplig forskning (se exempelvis Friesen, Henriksson & Sævi, 2012; Gallagher, 1992; Murphy & Fleming, 2010). Det finns dock generella och återkommande diskussioner om hermeneutik som är viktiga för avhandlingens metodologiska utgångspunkter. I så gott som samtliga av de hermeneutiskt inspirerade studierna ovan beskrivs tolkningsprocessen som en pendel- eller cirkelrörelse (*den hermeneutiska cirkeln*), mellan referenser av känt och okänt, del och helhet. Tanken är att initiala, preliminära förståelser av ett studieobjekt (här: lärarpraktiker) bekräftas, förkastas, förstärks, förändras och leder vidare i en tolkande cirkelrörelse mot nya förståelser i takt med att ny information tillkommer. Även om det inte finns någon enhetlig uppfattning om den här metaforen för tolkning (med Ricœur får den snarare formen av en öppen spiral, se exempelvis Kristensson Ugglå, 1994) har dess dialektiska rörelse mellan del och helhet haft, och fortsätter att ha, stort inflytande på hermeneutiska studier (Palmer, 1969).

Ett av hermeneutikens mest centrala problemområden rör vad en sådan tolkningsprocess och förståelse kan vila på, vilket egentligen utgör själva skilljelinjen i Kaplans (2003) hermeneutiska fält ovan. Här går det att hitta försök till att grunda hermeneutiken som en vetenskaplig, metodologisk grundad tolkningsprocess av (företrädesvis) texter (exempelvis Schleiermacher och Dilthey), och mer generella teorier där tolkning blir en del av vad det innebär att vara människa (exempelvis Heidegger och Gadamer); som något vi ständigt deltar i snarare än något vi gör, varför förståelse och tolkning både möjliggörs och begränsas av exempelvis förförståelser, traditioner, fördomar, språk och historia (Kemp, 2005; Porter & Robinson, 2012).

Avhandlingens diskussioner om performativa förskjutningar, spänningsfält och det praktiska förnuftet pekar dock mot vikten av ett kritiskt moment i tolkningsprocessen. Med Ricœurs (1993b) ord skulle frånvaron av ett sådant moment leda till en naiv förståelse, i bemärkelsen att den vore alltför psyko-logiserande och (därför) utan möjlighet till kritisk diskussion av ideologiska antaganden om, och påverkan av, praktiker. En hermeneutik som också innefattar ett kritiskt moment lutar således mot den andra sidan av Kaplans (2003) fält – mot en kritisk eller misstankens hermeneutik (*hermeneutics of suspicion*).



## En kritisk hermeneutisk utgång

Även om kritiskt hermeneutiska ansatser (åtminstone hos Ricœur) knyter an till tänkare som Schleiermacher, Dilthey, Heidegger och Gadamer, vilar de även tungt på andra traditioner. Ricœurs kritiska hermeneutik följer linjer tillbaka till ”misstankens mästare” – Marx, Freud, Nietzsche – som, även om de talade utifrån skilda positioner (samhället, medvetandet, kulturen) delade en misstro mot det upplevda och olika sanningsanspråk. Deras projekt uppmanade därför till kritiska utgångspunkter för att frilägga och upprätta en mer autentisk verklighet (Kristensson Uggla, 1994). Ricœur (1993c) utvecklade en kritisk hermeneutik under 60- och 70-talen, vilken kan sägas bearbeta de problemställningar om förståelse som Kaplans (2003) hermeneutiska fält ovan aktualiserade - möjligheten till kritisk distans i tolkningsprocessen:

Att tolka handlar enligt Ricœur /.../ inte endast om att försöka förstå. Den kritiska hermeneutikens mer komplexa och sammansatta reflexionsstruktur öppnar fältet för ett mer omfattande tolkningsbegrepp. I jämförelse med den stora tyska hermeneutiska traditionen, vilken fullbordades genom Gadamer, innebär det kritiska tolkningsbegrepp som Ricœur utvecklade under 60-talet och framåt att tolkningsakten kommer att rymma en dialektik mellan att lyssna och att misstänka, mellan att förstå och att förklara, mellan traditionsförmedling och ideologikritik. Kontrasten till den tyska *Verstehen*-hermeneutiken blir emellertid än tydligare genom att det enligt Ricœur i själva verket är distanseringen, förklaringen och den kritiska misstänksamheten som äger den i egentlig mening förmedlande funktionen i tolkningsprocessen. (Kristensson Uggla, 1994, s. 249)

Även här är Ricœurs utgångspunkt och användning av spänningsfält tydliga. Båda positionerna (lyssnandet och misstanken) har berättigade anspråk och behöver förhållas till varandra snarare än att betraktas som varandras motsatser. En hermeneutik utan ett kritiskt moment saknar möjligheter att se hur historia, samhälle och kommunikation också genomsyras av maktstrukturer (jfr Thompson, 1981). Tolkning blir i så fall en fråga om psykologi, utan potential till nytänkande eller kritik som Ricœur (1993c) menade att all tolkning bär med sig. Samtidigt förutsätter kritik en utgångspunkt i *någonting*, en egen tradition eller historia: ”Hermeneutics without a project of liberation is blind, but a project of emancipation without historical experience is empty” (Ricœur, 1986, s. 237).

Enligt Ricœur (1993b) behöver tolkningsprocesser pendla mellan å ena sidan en nära förståelse och tillhörighet med ett studieobjekt, och å andra sidan en förklarande distansering till detsamma. Det är dock just momentet av förklarande distansering som driver och ger tolkningsprocessen riktning, djup

och möjliggör kritik. Där den distanserade förklaringen är metodisk och strukturerad är förståelsen tolkande och intuitiv, den ”föregår, ledsagar, avslutar och innesluter förklaringen” (Ricœur, 1993b, s. 96). Förklaringen och förståelsen utgör därmed två ömsesidigt beroende moment i en (mer) komplex tolkningsprocess. Ricœur använde analogin av tolkning som en båge för att beskriva detta, där en första naiv förståelse av ett studieobjekt måste ta vägen över ett förklarande, distanserat och objektifierande moment, för att landa i en fördjupad och potentiellt kritisk förståelse.

Vad innebär ett sådant förklarande, distanserat moment mer konkret? Till en början utvecklade Ricœur sin kritiska hermeneutik i relation till texttolkning (vilket länge var hermeneutikens traditionella område). Det stora inflytandet av strukturalism och lingvistik under 60-talet innebar dock att subjektorienterade (fenomenologiska) verklighetsbeskrivningar blev allt mindre framträdande till förmån för bakomliggande, anonyma och omedvetna strukturella krafter (Kristensson Uggla, 1994). Ricœur, med en bakgrund i fenomenologin, gick i dialog med strukturalismen och menade att möjligheten till ett distanserat förklarande moment inte låg i författarens intention eller psyke utan ”framför” texten. Det är först vid läsningen, när texten sätts in i omvärlden, förklaras och (igen) blir del av diskurser som den fullbordas. Innan dess har texten ett ”överflöd” av mening, vilket öppnar upp den för att sättas in i olika sammanhang och potentiellt kritiska tolkningar (Ricœur, 1993d).

Samma sak menade han gällde för andra humanvetenskapliga problemområden. Även handlingar (som undervisning) tar, när de väl är genomförda, plats i världen på ett sätt som har en självständighet i förhållande till deras ursprungliga intentioner. Vi förstår andras handlingar eftersom vi både har en igenkännande närhet till dem och genom att vi kan sätta in och förklara dem i sammanhang som öppnar upp för nya och potentiellt kritiska tolkningar. Precis som texten behöver både förklaras och förstås behöver handling både ett distanserat, förklarande moment av dess ”orsaksmässighet” och ”yttre kausalitet”, och en nära förståelse av dess ”inre motivation” (Kristensson Uggla, 1994, s. 328; Ricœur, 1993b). I föreliggande avhandling betyder detta att lärarnas utsagor och handlingar har satts in i vidare, distanserade sammanhang genom att relateras till performativa förskjutningar, vilka förklarar dem på sätt som också möjliggör kritiska förståelser av förändrade lärarpraktiker.

## Tolkningsprocesser

Som beskrivits ovan pekade Ricœur (1981b) på att handlingar, i analogi med texten, tar plats i sociala sammanhang och kontexter som möjliggör förståelser och förklaringar på delvis andra sätt än som intentioner. Att endast söka förståelse för hur performativitet relaterar till lärarnas inre liv, utan ett distanserat förklarande moment, vore enligt Ricœur (1993b) en ofullständig tolkning (Kristensson Uggla, 1994). För att möjliggöra en studie av lärarpraktikers spänningsfält har datainsamling, tolkningsarbete och skrivprocess därför präglats av en pendelrörelse mellan moment av nära förståelse och moment av distanserad förklaring.

*Momenten av nära förståelse* präglades av en lyssnande, empatisk attityd och strävan efter att förstå *lärarnas* upplevelser av reformer, förändringar, nya uppgifter etc. i förhållande till den egna praktiken. Detta innebar att tolkningsprocessen av det empiriska materialet (observationsanteckningar, transkriberade intervjuer och insamlat material, se nedan) riktades mot vilka utmaningar, problem, val, möjligheter, intentioner, etc. lärarna uttryckte i tal och handling.

Analogin av tolkning som en hermeneutisk cirkel är användbar för att beskriva delar av det här momentet. För att kunna klargöra och förstå vad exempelvis införandet av nationella prov och betyg innebar i lärarnas undervisning relaterades enskilda uttryck, beslut, uttalanden, handlingar etc. till en kontinuerligt framväxande bild av vad dessa innebar utifrån lärarnas egna förståelsehorisonter. Vi kan här tala om olika tolkningsnivåer där delar av det empiriska materialet bearbetades under upprepade genomläsningar och contextualiserades till vidare sammanhang. Denna process, där olika tolkningsnivåer fogades in i varandra, var nödvändig för att skapa en helhetsförståelse av det empiriska materialet i förhållande till de enskilda lärarna. Det är dock viktigt att påpeka att de olika nivåerna förutsatte varandra för att inte tolkningsprocessen skulle präglas av godtycklighet. Tolkningar på en högre abstraktionsnivå grundades i mer specifika iakttagelser, samtidigt som dessa iakttagelser inte kunde förstås utanför bredare sammanhang (Ödman, 2007).

En sådan tolkningsprocess förutsatte dock en utgångspunkt i *någoting*, en slags förförståelse som gjorde att studieobjektet (lärarpraktiker) betraktades på särskilda sätt (Palmer, 1969). Även om momentet av nära förståelse präglades av en öppenhet inför det empiriska materialet träffades därför val om vilka aspekter som skulle betonas respektive tonas ned, det vill säga att lärarpraktikerna tolkades *som* någoting (Ödman, 2007). I avhandlingen utgjorde

begreppet praktiskt förnuft (och i delar begreppet *rättvisa*, se nedan) ett sätt att tydliggöra sådana perspektivval och rikta tolkningsarbetet. Detta innebar att såväl datainsamling (vad som observerades, hur intervjuer utformades, vilket material som samlades in) och tolkningsarbetet riktades mot lärarnas tolkningar, förståelser och hantering av performativa förskjutningar.

Som beskrivits ovan skulle en sådan förståelse dock förbli naiv, alltför psykologiserande och, därmed, sakna möjligheterna till en kritisk position om den inte gavs (ytterligare) riktning och kraft av ett distanserande moment (Ricoeur, 1993b). Parallellt och i växelverkan med momentet ovan präglades tolkningsprocessen därför även av moment av *distanserad förklaring*. På så sätt möjliggjordes även kritiska diskussioner om performativitet och lärarpraktiker. I momenten tilldelades begreppet praktiskt förnuft delvis andra roller, en begreppslik förskjutning där det praktiska förnuftet inte lika mycket användes i tolkningen för att konceptualisera en medlande lärarposition, som att lärarpraktiker studerades utifrån förändrade förutsättningar för ett praktiskt förnuft att verka. Sådana förändrade förutsättningar kunde bara fångas genom distansering, genom att det empiriska materialet betraktades som uttryck för "orsaksmässighet" snarare än som "inre motivation" (Ricoeurs, 1993b). Det vill säga att lärarpraktikerna betraktades som något annat än individuella projekt, som uttryck för ideologiskt präglade förskjutningar som gynnade vissa former av undervisning, lärare, elever och skolor.

Om målet med det förra momentet var att skapa sammanhängande och meningsfulla bilder av de enskilda lärarnas praktiker innebar det här momentet ett tematiskt angreppssätt där det empiriska materialet (i högre utsträckning) kategoriserades över observationer och intervjuer av enskilda lärare. Utifrån återkommande begrepp, handlingar, uttryck, material etc. skapades tematiker av hur performativa förskjutningar påverkade och verkade i praktik. Dessa tematiker tolkades sedan i relation till lärarnas möjligheter att forma undervisning och vardagligt arbete i förhållande till lokala kontexter, situationer och relationer

Även om beskrivningarna av olika moment ovan ger sken av en tudelad tolkningsprocess ska momenten inte betraktas schematiskt. Tolkningen har snarare rört sig dialektiskt mellan en första förståelse av hur lärarna handlade och tog beslut för handlande i de spänningsfält som uppstod; och en distanserad förklaring av vad som begränsades och möjliggjordes i lärarpraktikerna. En viktig poäng (återigen) är dock att det just var det distanserande, förklarande momentet som gav tolkningen riktning och möjliggjorde kritik. Genom

momentet av distansering blev tolkningsprocessen inte enbart en fråga om vad som låg bakom lärarnas handlingar, uttalanden och material, utan även en fråga om hur praktikerna kunde förklaras utifrån performativa förskjutningar, vilket öppnade upp för andra, alternativa och kritiska förståelser ”framför” det empiriska materialet (Ricoeur, 1993b).

## Bredare perspektiv på lärarpraktik

I delstudie 1, 2 och 3 användes begreppet praktiskt förnuft för att studera performativa förskjutningar i lärarnas undervisningspraktiker. Performativitet involverar dock även andra delar av lärares praktiker som inte direkt (men likväl indirekt) berör undervisning: administrativa uppgifter (t.ex. hantera resultat i datasystem), roller (t.ex. marknadsföra skolan), relationer och positioner (t.ex. karriärtjänster). I delstudie 4 har lärarpraktiker därför diskuterats utifrån bredare perspektiv genom att använda begreppet rättvisa (*fairness*). Utgångspunkt togs i att föreställningar om rättvisa är centrala för hur en viss ordning i exempelvis lärarpraktiker blir betraktad som legitim. Detta gäller i formell mening – vissa uppgifter, positioner och roller kan uppfattas som rättvisa eftersom de är formellt sanktionerade. Samtidigt behöver en sådan ordning inte uppfattas som rättvis i lokala praktiker – vad som utgör den rättvisa grunden för att en lärare ska betraktas som skicklig, eller för en uppgift att vara viktig, kan skilja sig från den formellt sanktionerade. Den här dubbelheten i rättvisbegreppet har använts för att tolka reorganiseringar i lärarnas praktiker – både med avseende på hur nya uppgifter, roller och positioner blev legitima delar av lärarpraktiker och hur lärarna uppfattade, förhöll sig till och hanterade dessa.

Innebörden av rättvisa är dock inte given utan kan vila på olika grunder och förändras över tid, vilket har utgjort ett centralt tema inom samhällsteori under lång tid (se exempelvis Rawls, Sen & Walzer, 2002). Olika grunder för vad som kan betraktas som rättvist har använts i avhandlingen för att fånga upp bredare (performativa) förskjutningar i lärarnas praktiker. Konkret har två dominerande principer för hur något kan betraktas som rättvist använts. Å ena sidan kan en ordning betraktas som rättvis om resurser fördelas egalitärt efter *behov*. Uppgifter, positioner, belöningar och hierarkier blir legitima om olika behov beaktas genom exempelvis byråkratisk kontroll, kollektiva lösningar, samarbete eller kompensatoriska åtgärder. Å andra sidan kan en ordning betraktas som rättvis om resurser fördelas utifrån *förtjänst*. Betyg, test-

resultat, karriärtjänster, belöningar och ekonomiska incitament blir legitima eftersom elever, lärare eller skolor förtjänar dem.

Principerna går inte att förstå som mer eller mindre legitima, eller som mer eller mindre rättvisa. Snarare utgör de olika positioner som (här) har använts för att tolka reorganiseringar i lärarnas praktiker. Vilka nya uppgifter, hierarkier, relationer och positioner blev synliga och vilken plats fick de i lärarnas praktiker? Hur uppfattade lärarna dessa och hur agerade de i förhållande till dem? I tolkningsprocessen användes de två principerna i vad som kan beskrivas som en kritisk hermeneutisk tolkningsprocess. Denna pendlade mellan en förståelse av lärarna i lokala praktiker, och en förklaring av hur praktikerna reorganiserades som följd av bredare ideologiskt präglade förskjutningar. Detta möjliggjorde en kritisk förståelse av performativitet och lärarpraktiker som även inkluderade uppgifter, roller och hierarkier som inte var direkt relaterade till undervisning.



## 6. Metod

Genom intervjuer och observationer har ett material samlats in för att synliggöra performativa förskjutningar i lärarpraktiker. Nedan görs först en allmän beskrivning av datainsamlingen. Företrädesvis beskrivs hur införandet av fler nationella prov och betyg i lägre årskurser användes för att samla in empiri om undervisningspraktiker. Därefter beskrivs den kompletterande empirin som har använts i delstudie 4. Detta följs av metoddiskussioner om hur intervjuerna och observationerna genomfördes. Avsnittet avslutas med en diskussion av några av de etiska överväganden som gjordes i anslutning till insamlingen och användandet av data.

### Datainsamling

Under vårterminen 2012 genomfördes en enkät bland lärare i Göteborg. Enkäten skickades elektroniskt med hjälp av de två lärarfackförbundens (Lärarnas riksförbund och Lärarförbundet) medlemsregister till verksamma lärare på kommunala och fristående skolor i Göteborg. Enkäten bestod av fem delar: bakgrundsinformation (lärar erfarenhet, ålder, ämnen etc.), den nya läroplanen (kursplanerna, centralt innehåll etc.), bedömning (nya betygsskalan, kunskapskraven, påverkan på undervisning, nationella prov etc.) och allmänna attityder till reformerna (politikens insyn i skolan, huruvida skolan har problem etc.). Enkäten hade ett tvådelat syfte: *för det första* att fånga upp attityder till de performativt inriktade reformerna (företrädesvis nationella prov och betyg) som just hade börjat implementeras i skolan. Resultaten från enkäten har dock inte använts i avhandlingen. Enkätens *andra* syfte var direkt kopplat till avhandlingen eftersom enkäten innehöll en förfrågan om deltagande i en fördjupad studie med intervjuer och observationer under läsåret 2012/2013. Bland de drygt 400<sup>12</sup> enkätsvaren som kom in svarade 61 lärare att de var intresserade

---

<sup>12</sup> Enkäten hade ett relativt stort bortfall, vilket inte är ovanligt vid elektroniska enkäter (Fricker & Schonlau, 2002). En relativt stor andel av adresserna fungerade inte, vilket innebar ett bortfall på ungefär ¼ av adresserna. Detta kan bero på byten av arbetsplats och/eller av e-postadresser. Svarsfrekvensen bland de som nåddes av enkäten var 35 % (n=442), vilket framstod som mer problematiskt eftersom det inte gick att utesluta att ett sådant bortfall innebär en sämre representativitet. Detta behöver tas i beaktande vid en eventuell analys av resultaten.



av att delta i en sådan studie. I urvalet av lärare till den fördjupade studien gjordes följande avväganden:

- För att möjliggöra en undersökning av performativa förskjutningar i *etablerade* praktiker valdes i första hand lärare som hade viss undervisningserfarenhet, men liten eller ingen erfarenhet av betygsättning eller nationella prov. I ett första steg begränsades urvalet därför till mellanstadielärare som skulle undervisa i årskurs 6 under läsåret 2012/2013. Anledningen till detta var att betygsättning infördes i mellanstadiet (från årskurs 6) för första gången på ca 30 år, och att ett antal nya nationella prov infördes i årskurs 6. På mellanstadiet fanns således en stor del erfarna lärare utan erfarenhet från vare sig betygsättning eller nationella prov. Data kunde därmed samlas in som visade hur förstärkta inslag av performativitet introducerades och hanterades av lärare.
- För att kunna studera performativa förskjutningar i praktiker gällande olika kontexter styrdes urvalet mot lärare som undervisade på skolor med elever med potentiellt olika förutsättningar. Här togs hänsyn till huvudmannaskap (kommunala respektive friskolor), men än mer till skolornas placering och socioekonomisk sammansättning (baserat på föräldrarnas utbildningsnivå). Uppgifter om skolorna hämtades från Skolverkets databas Siris (Skolverket, 2015a).
- Slutligen styrdes urvalet av att lärarna till viss del undervisade i samma ämnen. Eftersom införandet av betyg och nationella prov innebar särskilt stora förändringar i de samhällsorienterade ämnena (Geografi, Historia, Religionskunskap och Samhällskunskap) valdes företrädesvis lärare som undervisade i ett eller flera av dessa. Tidigare lästes de samhällsorienterade ämnena ofta i block med en gemensam kursplan och testades inte i nationella prov. I den nya läroplanen definierades de fyra ämnena i högre grad som självständiga ämnen, med tydligt avgränsade syften, centrala innehåll och kunskapskrav (jfr Samuelsson, 2014; Skolverket, 2011; Strandler, 2017). De flesta deltagande lärarna undervisade även i Svenska, vilket på flera sätt skilde sig från de samhällsorienterade ämnena. Bland annat i omfång (undervisningstid) och användandet av nationella prov. Även här var dock betygsättning i årskurs 6 ett nytt inslag.
- Slutligen togs viss hänsyn till spridning avseende ålder och kön.

Utifrån ovanstående kriterier kontaktades 13 av de 61 lärare som hade anmält intresse för deltagande i den fördjupade studien. Av dessa (13) deltog samtliga

på något sätt i datainsamlingen (se tabell 1 nedan.). Det ska dock påpekas att urvalskriterierna inte uppfylldes till fullo, utan att dessa snarare var vägledande principer. Det var svårt att hitta tillräckligt många lärare som uppfyllde samtliga kriterier, varför punkterna ovan återges i prioritetsordning. Kombinationen av erfarenhet och liten/ingen betygs/prov erfarenhet prioriterades således före exempelvis spridning av ålder och kön.

Vidare innebar ambitionen att studera undervisningspraktiker i olika kontexter, samt avhopp från studien (se fotnot nedan), att en av lärarna (lärare 6 i tabellen nedan) kontaktades och följdes ett läsår senare än övriga lärare (under läsåret 2013/2014). Det var dock första året som läraren använde de nya nationella proven och betyg.

Sex av lärarna deltog i hela datainsamlingen, vilket innebar en inledande intervju före implementeringen av reformerna, en retrospektiv intervju efter implementeringen, samt observationer under tre till fem veckor mellan intervjuerna. De sex lärarna var erfarna (om än i skiftande grad) och undervisade i skolor med relativt olika förutsättningar (socioekonomiskt, placering och huvudmannaskap). Det fanns även en viss spridning i ålder, men samtliga av lärarna var kvinnor.<sup>13</sup>

De inledande intervjuerna genomfördes under vårterminen 2012 och de retrospektiva intervjuerna under höstterminen 2013 (med undantag för lärare 6). Merparten av observationerna genomfördes under lektionstid, men fältanteckningar togs även efter informella samtal, mellan lektioner och efter möten, pauser och luncher. Övriga sju lärare har deltagit i observationer under kortare perioder och/eller i intervjuer.<sup>14</sup> Sammantaget innebar detta att fyra lärare en-

---

<sup>13</sup> Två manliga lärare (lärare 7 och 12 i tabell 1) var tänkta att delta i observationerna, men ångrade sig i tidiga skeden av datainsamlingen. Det ska dock påpekas att en stor andel av lärarna på svenska mellanstadieskolor utgörs av kvinnor (80%), vilket gör urvalet relativt representativt (Skolverket, 2013).

<sup>14</sup> Tre av lärarna observerades under kortare perioder och deltog inte heller i de två intervjuerna: lärare 7 valde att hoppa av studien av personliga skäl, varpå lärare 8 som undervisade i samma klass erbjöd sig att delta. Observationerna blev dock splittrade och möjligheterna att skapa en mer sammanhållen bild var små. Vidare undervisade lärare 9 mindre än normalt på grund av sjukdom och rättning av ett stort antal nationella prov under observationsperioden. Även de observationerna blev därför förhållandevis knappa/splittrade. Samma lärare (9) tillträdde en tjänst utomlands strax efter observationerna, varför ingen retrospektiv intervju var möjlig. Ytterligare fyra lärare intervjuades men observerades inte. Lärare 10 tillfrågades inte eftersom undervisningen skulle ske i en klass med endast tre eller fyra elever. Lärare 11 upplevde att de nationella proven och betygen som stressande och avböjde därför observationer. Lärare 12 och 13 tillfrågades om att delta i observationerna men valde att inte ställa upp eftersom betygssättningen och de nationella proven upplevdes som stora stressmoment. Lärare 13 ställde dock upp på en retrospektiv intervju som genomfördes i slutet av vårterminen 2013.

PERFORMATIVA LÄRARPRAKTIKER

bart intervjuades, en lärare enbart observerades och åtta lärare både intervjuades och observerades under delvis olika förutsättningar. Totalt genomfördes 19 intervjuer och den samlade observationstiden uppgick till ca 220 timmar.

Tabell 1: Deltagande lärare

Lärare	Alder	Kön	Ämnen	Fristående/ kommunal skola	Lärar- erfarenhet	Inledande intervju	Observation	Retrospektiv intervju
Lärare 1	38 år	K	Ge, Hi, Sh, Re, En, Sv	F	7 år	X	X	X
Lärare 2	47 år	K	Ge, Hi, Sh, Re, Bl, En, Ma, Sv	K	4 år	X	X	X
Lärare 3	46 år	K	Ge, Hi, Sh, Re, Sv	K	16 år	X	X	X
Lärare 4	35 år	K	Ma, Bi, Fy, Ke	K	7 år	X	X	X
Lärare 5	41 år	K	Ge, Hi, Sh, Sv, Ma, Mu, Bl	K	16 år	X	X	X
Lärare 6	43 år	K	Ge, Hi, Sh, Re, Sv	K	12 år	X	X	X
Lärare 7	45 år	M	Hi, Re, Sh, Bl, En, Ma	K	11 år	X	X	
Lärare 8	40 år	K	Ma, Bi, Fy, Ke, Bl, Tk	K	6 år		X	
Lärare 9	55 år	K	Ge, Hi, Sh, Re, En, Sv, Ma	K	24 år	X	X	
Lärare 10	39 år	K	Ge, Hi, Sh, Re, Fy, Bi, Ke, Ma, Sv, Sv2	F	15 år	X		
Lärare 11	44 år	K	Ge, Hi, Sh, Re, En, Sv	K	17 år	X		
Lärare 12	57 år	M	Ge, Hi, Sh, Re, En, Sv	F	26 år	X		
Lärare 13	50 år	K	Ge, Hi, Sh, Re, Bi, Fy, Ke, En, Ma, Sv2	K	12 år	X		X

Vid sidan av observationerna och intervjuerna samlades även viss dokumentation in, främst bestående av undervisningsmaterial: elevhäften, planeringar, prov, pedagogiska planeringar, matriser och resultatsammanställningar.

För att möjliggöra diskussioner om performativa förskjutningar och lärarpraktiker utifrån bredare perspektiv (se ovan) kompletterades avhandlingen med data från ytterligare ett pågående avhandlingsprojekt (Karlsson, 2015). I detta studerades hur nya styrningslogiker omstrukturerade gymnasielärares

praktiker, vilket hade resulterat i drygt 200 timmars dokumenterade observationer (genom fältanteckningar) och ett femtontal transkriberade intervjuer med lärare och enstaka rektorer. Den insamlade empirin skilde sig åt med avseende på att fokus inte låg på betyg och nationella prov, vilka snarare utgjorde förgivettagna delar av gymnasielärarnas praktiker. I likhet med årskurs 6-lärarnas praktiker präglades dock även gymnasielärarnas praktiker av att prestation och synliggörandet av prestation utgjorde centrala inslag. Detta gällde vilken roll elevresultat spelade i marknadsföringen av skolan, men även hur viktigt det var att synliggöra egna prestationer och engagemang för att nå karriärtjänster, positioner eller löneökningar. Genom omläsningar av föreliggande avhandlings empiri tillsammans med den kompletterande empirin utvecklades resonemangen i delstudie 4 (se vidare nedan).

## Metoddiskussion: intervjuer

Som nämnts ovan genomfördes intervjuer både innan och efter implementeringen av de nationella proven och betygen. De två intervjuerna hade delvis olika syften och genomfördes därför på delvis olika sätt (varför de benämns som *inledande* respektive *retrospektiva* intervjuer nedan). Syftet med de första, inledande, intervjuerna var att få en bild av lärarnas tidigare erfarenheter, bakgrund, skolkontext, uppfattningar om reformerna och förväntningar på vilken roll reformerna skulle få i undervisningen. Målet var således att skapa en översiktlig bild av de olika kontexter i vilka betygen och proven skulle introduceras.

Ytterligare ett syfte med de inledande intervjuerna var att tillfråga lärarna om de ville ställa upp i observationer och ytterligare en (retrospektiv) intervju. Mot bakgrund av detta andra syfte var en central ambition i den inledande intervjun att bygga upp ett förtroende och (om möjligt) få tillträde till lärarnas klassrum och genomföra observationer. Särskilt framhölls därför intervjuens och avhandlingen syften, och det underströks att avsikten med avhandlingen inte var att bedöma lärarnas undervisning i förhållande till reformerna. En sådan tydlighet har även bäring på avhandlingens metodologiska utgångspunkter, där en huvudpoäng är att undvika normativa omdömen baserade på exempelvis formuleringar i styrdokument.

De inledande intervjuerna var semistrukturerade, även om de följde en innehållslig mall (se bilaga 1). Mallen användes för att tillse att likartad bakgrundsinformation samlades in från lärarna inför eventuella observationer. I linje med hur tolkningsprocessen har beskrivits ovan präglades de retro-

spektiva intervjuerna av en tydligare tematik, även om de inte var helt strukturerade (Polkinghorne, 2005). Dessa tematiker var resultatet av preliminära tolkningar av de inledande intervjuerna och av de mellanliggande observationerna (se nedan).

Intervjuerna präglades av en ambition att ligga nära lärarnas egna erfarenheter, vilket innebar att de åtminstone delvis var att betrakta som semi-strukturerade livsvärldsintervjuer. Enligt Kvale och Brinkmann (2014) är detta den vanligaste förekommande intervjuformen, vars övergripande syfte är att samla in beskrivningar av hur de intervjuade uppfattar och tolkar ett visst fenomen. I de retrospektiva intervjuerna fokuserade frågorna särskilt på konkreta händelser, handlingar eller uttalanden från den inledande intervjun och observationerna, och genom följdfrågor utvecklades detaljer med konkreta exemplifieringar av tidigare resonemang (van Manen, 1997).

Samtidigt som intervjuerna karaktäriserades av en närhet till lärarna och deras erfarenheter innebar avhandlingens metodologiska ramverk att datainsamlingen även präglades av distansering. Som diskuterats tidigare menade Ricœur (1993b) att det distanserande momentet kan driva en kreativ tolkningsprocess och möjliggöra en *kritisk* förståelse. Att införa detta redan i datainsamlingen innebar inte att de deltagande lärarna misstroddes, men att det som sades i intervjuerna också placerades och relaterades i relation till vidare sammanhang. Även om en kritisk distans var tydligast i tolkningsprocessen präglade detta således även den konkreta intervjusituationen genom att styra vilka frågor som ställdes och vilka svar som föranledde följdfrågor.

Det är en väl etablerad sanning att omvandlingen av tal till tolkningsbar text sker på bekostnad av innebörder och mening. Det vill säga att transkriberingen av intervjuerna i sig innebar ett urval och en tolkningsprocess (Kvale & Brinkmann, 2014). Samtidigt som detta utgjorde starka skäl till detaljrikedom vid transkriberingen riskerade alltför många detaljer att göra transkripten svårtillgängliga (Rapley, 2007). Bredvid det direkt sagda markerades därför enbart tydligt meningsbärande delar som längre tankepauser, tvekan eller skratt.

## Metoddiskussion: observationer

Observationerna genomfördes i sammanhållna perioder som varierade mellan tre till fem veckor beroende på lärarnas tjänster och scheman. Detta innebar att lärarna befann sig i olika skeden av att införa betyg och nationella prov i sina praktiker vid tiden för observation. För att de först observerade lärarna

skulle ha kommit igång med undervisningen efter att reformerna introducerats inleddes observationerna först i mitten av höstterminen 2012.

Observationerna dokumenterades genom fältanteckningar. Andra dokumentationstekniker, som videoinspelning, bedömdes visserligen ha en del fördelar, inte minst vad gäller möjligheterna att gå tillbaka och detaljstudera enskilda händelser och situationer (Patton, 2002). Ett pragmatiskt skäl som ändå talade för fältanteckningar var att ett videomaterial skulle bli alltför omfattande och svårhanterbart. Det vore omöjligt att bearbeta filmer av lika långa tidsperioder som fältanteckningarna medgav (ca 220 timmar). Ytterligare ett centralt skäl för fältanteckningar var att de möjliggjorde ett urval av vad som observerades och av vad som dokumenterades. Detta utgjorde samtidigt ett dilemma som är vanligt vid fältstudier. Vid observationer betonas ofta vikten av en öppen inställning till fältet (exempelvis ett klassrum) för att inte utesluta tolkningsmöjligheter. Detta är dock inte liktydigt med att forskaren ska vara oförberedd, utan måste vägas mot behov av att skapa riktning och fokus i observationerna: öppenhet riskerar att leda till svårhanterliga, oöverskådliga och yviga datamängder, medan en mer riktad ansats riskerar att stänga för alternativa slutsatser (se till exempel Delamont, 2008; Fangen, 2005). Utifrån avhandlingens syfte fokuserades *lärnarnas* praktiker vid observationerna. Det råder dock ingen tvekan om att sådana praktiker inte går att isolera från (bland annat) eleverna, deras förutsättningar, lärprocesser etc. (jfr Frelin, 2010; Lilja, 2013)<sup>15</sup>. Fältanteckningarna medgav dock en selektiv form av dokumentation som kunde rikta observationerna. Lärarna sattes i förgrunden, medan eleverna (i positiv bemärkelse) fördes till bakgrunden utan att (exempelvis) relationella och situationella aspekter gick förlorade. Sådana riktade observationer hade varit svårgenomförbara med exempelvis videoinspelningar eftersom elever ofrånkomligen skulle ha spelats in (se vidare i diskussionen om etiska övervägandena nedan). Slutligen innebar fältanteckningar en möjlighet att följa lärarna utanför klassrum, mellan lektioner och i andra, ofta informella, kontexter och situationer.

Om möjligt är det enligt Fangen (2005) idealiskt om fältanteckningar skrivs ned under, eller i direkt anslutning till, observationerna. I avhandlingen gjordes en avvägning mellan att fritt kunna röra sig i klassrummet för att komma närmare exempelvis konversationer, eller att inta en mer passiv och stilla-

---

<sup>15</sup> Avhandlingens andra delstudie (Strandler, 2016) kan ses som ett uttryck för detta, där lärarnas undervisningspraktiker till stora delar formades i förhållande till (föreställningar om) elevernas (socioekonomiska) bakgrund.

sittande position för att kontinuerligt kunna föra anteckningar. Grundprincipen var att typen av situation fick avgöra formerna för observation. Exempelvis innebar lärarledda moment (t.ex. genomgångar) en mer passivt antecknande roll, medan mer elevaktiva moment (t.ex. självständiga arbeten) tillät en friare roll. Fokus var dock hela tiden riktad mot läraren. I fältarbetet var jag således delvis, men inte fullt, deltagande (se t.ex. Fangen, 2005) vilket innebar ett jag deltog i samtal och i det sociala samspelet på skolorna, men utan att aktivt delta i exempelvis undervisningssituationer. Generellt verkade de flesta eleverna relativt snabbt acceptera att jag inte var där i egenskap av lärare.

Min placering i klassrummen styrdes även av en strävan att inte sticka ut för mycket, vare sig inför eleverna eller inför lärarna. Generellt är klassrum dock en plats där anteckningar förekommer ”naturligt”, vilket innebar goda möjligheter att föra fältanteckningar utan att uppfattas som alltför avvikande (Walford, 2009). Fältanteckningarna skrevs kontinuerligt för hand i klassrummen, men även strax efter och utanför lektioner. Anteckningarna renskrevs på dator samma dag och utvecklades/kompletterades med preliminära tolkningar, reflektioner och kommentarer. I fältanteckningarna gjordes åtskillnad mellan beskrivande observationer, preliminära tolkningar och metodologiska reflektioner. En relativt detaljerad miljöbeskrivning av skolorna och klassrummen gjordes i början av varje observationsperiod. Miljöbeskrivningarna var viktiga för att kunna rekapitulera hur klassrummen såg ut under tolkningsprocessen (exempelvis hur lärarna rörde sig i klassrummen eller för att beskriva hur kunskapskrav, matriser och pedagogiska planer sattes upp på väggarna).

## Tematiseringar

Delvis, men inte fullständigt, riktades olika delar av datainsamlingen (företrädesvis intervjuer och observationer) mot olika moment av den kritiskt hermeneutiska tolkningsprocessen. Intervjuerna erbjöd större möjligheter till nära förståelser av lärarnas uppfattningar, medan observationerna erbjöd större möjligheter att betrakta deras praktiker från viss distans. Uppdelningen var dock på intet sätt absolut. Exempelvis byggde de uppföljande (retrospektiva) intervjuerna till stora delar på observationernas fältanteckningar, medan observationerna vägledades av vad lärarna sagt under de inledande intervjuerna. Dessutom präglades även intervjuerna av distanserande inslag (se ovan).

I takt med att vissa fenomen av lärarnas praktiker framstod som mer intressanta och relevanta i förhållande till avhandlingens syfte och metodologiska utgångspunkter blev observationerna och intervjuerna mer fokuserade. Vissa tematiker som återkom hos olika lärare blev styrande i senare observationer och intervjuer. I början uppmärksammades exempelvis inte hur avgörande (föreställningar om) elevernas socioekonomiska bakgrund var för hur performativitet tog plats i lärarnas praktiker. När detta framstod som viktigt blev det också en central tematik i observationerna, vilket föranledde omläsningar av tidigare anteckningar och resulterade i uppföljande frågor i de retrospektiva intervjuerna. Inför de senare observationsperioderna och intervjuerna fanns således en förförståelse som gav dem en tydligare inriktning. En liknande tematisering karakteriserade omläsningen av avhandlingens data tillsammans med kompletterande data, vilket möjliggjorde ett bredare perspektiv på performativitet och lärarpraktiker. Omläsningarna pekade mot att det fanns en del gemensamma tematiker i materialet som kunde vidareutvecklas, initiera nya läsningar och mer strukturerade tolkningsprocesser av vad som betraktades som rättvist och legitimt i lärarnas praktiker (se ovan).

De tematiker som växte fram under insamlingen av data och de efterföljande tolkningsprocesserna resulterade slutligen i avhandlingens delstudier och struktureringen av dess resultat. Särskilt intressanta citat från intervjuerna och utdrag från fältanteckningarna kategoriserades och föranledde omläsningar av andra delar av det empiriska materialet på sätt som följde den kritiskt hermeneutiska tolkningsprocessen ovan. Citat och refererat som slutligen användes i delstudierna har bedömts vara representativa för mer generella drag i det empiriska materialet.

Som synes av beskrivningarna ovan har avhandlingen flera karaktärsdrag som anknyter till etnografisk metod. Exempelvis användes flera och diversifierade metoder, jag utgjorde det primära instrumentet för datainsamling, och tolkningen skedde till stora delar i en cirkulär process av datainsamling, förfining och förkastande av tolkningar, vilka sedan låg till grund för ytterligare datainsamlingar (jfr. Walford & Delmont, 2008). Samtidigt medgav avhandlingens utgångspunkter i en kritisk hermeneutik en metodologisk frihet för att kunna förstå och tolka performativa förskjutningar i förhållande till enskilda lärares praktiker. Avhandlingen bär även på en underliggande ambition att studera performativa förskjutningar relativt *olika* undervisningskontexter, vilket satte relativt snäva tidsramar för de enskilda observationsperioderna.



Sammanfattningsvis går det att säga att avhandlingen inspirerades av metoder som utvecklats inom etnografen, men utan att den därmed vilar på renodlat etnografiska utgångspunkter eller teori.

## Etiska överväganden

Framförallt krävde tre områden av datainsamlingen etiska överväganden som behöver diskuteras närmare: enkäten, de deltagande lärarnas integritet samt frågan om medgivande från eleverna.

### Enkäten och facklig tillhörighet

Som beskrivits ovan utgjorde en enkät det huvudsakliga sättet att komma i kontakt med lärare för studien. Eftersom ett av urvalskriterierna var att inkludera lärare på skolor med olika typer av huvudmän bedömdes det vara viktigt att enkäten skickades till lärare som arbetade på både fristående och kommunala skolor. Kontakt togs med de båda fackförbunden<sup>16</sup> som har kontaktuppgifter till lärare från båda kategorierna.

Facklig tillhörighet klassas dock som känslig uppgift och skyddas av personuppgiftslagen, varför forskning som berör facktillhörighet behöver etikprövas (SFS 1998:204). Det blev därför nödvändigt att bedöma huruvida e-postadresserna som erhöles från fackförbunden kunde klassas som känsliga uppgifter. Kontakt togs därför med Göteborgs Universitets chefsjurist, som också var personuppgiftsombud, samt den regionala etikprövningsnämndens ordförande. Båda bedömde att varken e-postadresserna, enkäten eller forskning på enkätresultaten berörde facklig tillhörighet, varför någon etikprövning inte ansågs vara nödvändig. De e-postadresser som fackförbunden lämnade ut var att betrakta som kontaktuppgifter snarare än som uppgifter om facklig tillhörighet. Den fackliga kopplingen gjorde det dock särskilt viktigt att gallra ut kontaktuppgifterna efter användning, vilket också gjordes.

### De deltagande lärarnas integritet

En central etisk riktlinje i all forskning är att deltagarna förstår studiens övergripande syftet och, väl medvetna om detta syfte, samtycker till deltagande (Vetenskapsrådet, 2002). I de inledande intervjuerna beskrevs under-

---

<sup>16</sup> Lärarförbundet och Lärarnas riksförbund.

sökningens övergripande syfte noggrant och samtliga lärare informerades om att de när som helst kunde avbryta sitt deltagande under datainsamlingen.

Ytterligare ett etiskt övervägande handlade om möjligheterna för utomstående att identifiera lärarna. Varken lärarna eller skolorna har namngivits i delstudierna och inga exakta data har återgivits i skolbeskrivningar. Mer precisa händelseförlopp eller situationer har också undvikits för att minska risken till identifikation. Trots detta skulle personer med god kännedom om skolorna sannolikt kunna identifiera enskilda lärare. Därför informerades lärarna i den fördjupade studien om hur långt möjligheterna till anonymitet sträckte sig, och särskilt påtalades att annan personal på skolorna möjligen skulle kunna identifiera dem.

Frågan om integritet berör även lärarnas inflytande över den slutliga texten. Som beskrivits ovan menade Ricœur (1993d) att tolkning inte i första hand är riktad mot en förståelse av den andre, utan av den värld som (genom distanse-rad förklaring) kan utveckla sig ”framför” vad som studeras. En (kritisk) hermeneutisk ansats innebär samtidigt ett erkännande av att ingen äger rätten till några slutgiltiga tolkningar eftersom dessa alltid är beroende av förförståelser, grundläggande antaganden, val av perspektiv etc. En god tolkning bygger således på en god argumentation snarare än på en tillämpning av generella tolkningsregler (Ricœur, 1981a). Det här sättet att betrakta tolkning ger forskaren ett stort (men långtifrån fritt) handlingsutrymme. Samtidigt lägger det ett stort och ofrånkomligt ansvar på forskaren att beskriva lärarna på ett för dem rättvist sätt. Några av lärarna har kommenterat avhandlingens delstudier, men utan att göra några grundläggande invändningar. Däremot har flera av lärarnas reflektioner använts i utvecklingen av avhandlingens diskussioner.

## Medgivande

Slutligen ska elevernas roll diskuteras. Som klargjorts är intresset i avhandlingen primärt riktad mot lärarpraktiker och inte mot eleverna. Det räcker dock inte i sig att lärarna gav ”etiskt tillträde” (Walford, 2008) till klassrummen för att avstå från att inhämta samtycke från eleverna eller deras föräldrar. Som nämnts ovan gjordes dock ett medvetet val att använda fältanteckningar, vilket möjliggjorde att eleverna kunde förflyttas till bakgrunden medan fokus riktades mot lärarna. I samråd med Göteborgs universitets chefsjurist gjordes bedömningen att samtycke därmed inte var nödvändigt. Ändå övervägdes detta,

då lärarpraktiker alltid formas i interaktion med eleverna. Mot bakgrund av juristens bedömning och att närmare 150 samtycken skulle behöva samlas in togs beslutet att ändå avstå. Beslutet var dock uppfordrande och innebar att det hela tiden var nödvändigt att beakta hur lärarnas interaktioner med elever beskrevs i fältanteckningarna, och hur delstudiernas resultat formulerades.

Vidare klargjordes syftet med observationerna ingående för eleverna i början av varje observationsperiod, och särskilt påpekades att anteckningarna inte handlade om dem utan om lärarna. Eleverna uppmuntrades även att ställa frågor eller, om de ville, prata om vad jag skrev. Målet med detta var att skapa en trygghet hos eleverna och en känsla av att fokus inte var riktat mot dem.

## 7. Sammanfattning av delstudierna

### Delstudie 1

Strandler O. (2015). Policy, practice and practical reason: Understanding teaching in times of outcome regulation. *Policy Futures in Education*, 13(7), 887-899.

I delstudie 1 förs en metodologisk diskussion vars utgångspunkter liknar resonemangen i avhandlingens metodologiavsnitt (se ovan). Ett begreppsligt ramverk formuleras som kan ringa in en undersökning av spänningsfält mellan performativitet och lärarpraktik. Artikeln är ett försök att ge ramarna för en tolkningsprocess som tillåter kritisk distans till lärares praktiker utan att kraftigt reducera deras agens.

Begreppsapparaten i ramverket är inspirerat av Ricœurs diskussioner om ett praktiskt förnuft och kritisk hermeneutik. I resonemangen används det praktiska förnuftet för att synliggöra och ringa in hur undervisning alltid sker i ett spänningsfält mellan vad som i artikeln kallas praktikens reglerande och reflexiva dimensioner. I takt med att avhandlingsarbetet fortskridit, och det metodologiska ramverket fått konkret och empiriskt tillämpbar form, har begreppen reglerande och reflexiva dimensioner dock tonats nedan. I föreliggande kappas diskuteras detta i termer av krav på förutsägbarhet, mätbarhet och prestation, och att praktiker präglas av en hög grad av oförutsägbarhet. Spänningsfält i lärarpraktiker har dock kvarstått som en central del av avhandlingens metodologi, och kan ses som en följd av ställningstaganden som gjordes redan i delstudie 1.

Vidare förs ett resonemang om hur en kritisk hermeneutik kan rama in studier av undervisningspraktik, förstådd som en form av praktiskt förnuft. Målet med ramverket var att skapa förutsättningar för en praktiskt grundad och kritisk tolkning av vad performativa förskjutningar kan innebära i lärares praktiker.

## Delstudie 2

Strandler, O. (2016). Equity Through Assessment? Teachers' mediation of outcome-focused reforms in socioeconomically different schools. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 60(5), 538-553.

I den andra delstudien undersöks en första tematik av hur performativitet delvis standardiserade lärarnas undervisningspraktiker. Tematiken rör hur lärare som arbetade i skolor med skilda socioekonomiska sammansättningar (i delstudien används begreppen hög- respektive låg SES-skolor<sup>17</sup>) introducerade konkreta reformer (främst den nya läroplanen, nationella prov och betyg) i sin undervisning. Begreppet praktiskt förnuft och en kritisk hermeneutisk ansats används för att diskutera hur lärarna hanterade spänningsfält mellan ökade performativa krav i undervisningspraktiken och olika lokala förutsättningar i skolorna, klassrummen och hos eleverna.

Införandet av fler nationella prov och betygssättning i lärarnas undervisningspraktiker uppfattades och hanterades delvis likartat av lärarna på låg- och hög-SES skolorna. Samtliga lärare uppfattade och agerade utifrån att de ansvariggjordes inför elevernas prestationer, varpå de lade stor vikt vid exempelvis dokumentation av elevresultat. Exempelvis beskrev lärarna vid en nyetablerad (hög-SES) skola hur viktigt det hade blivit att fokusera på förutbestämda mål och elevernas prestationer för att undvika kritik från föräldrar. En annan lärare uttryckte ett ökat behov av att samla bevis i undervisningen utifall någon (rektorer, föräldrar eller andra) ifrågasatte vad hon gjorde.

Delstudiens främsta fokus ligger dock på vilka olika spänningsfält lärarna ställdes inför att hantera i de två kategorierna av skolor. Lärarna på låg SES-skolorna ställdes inför mer svårhanterliga spänningsfält än lärarna på hög SES-skolorna. Den främsta orsaken var att låg SES-lärarna upplevde att de ökade performativa kraven begränsade deras möjligheter att möta just deras elevers behov och förutsättningar.

---

<sup>17</sup> Kategoriseringen av lärarnas skolor i hög- respektive låg-SES gjordes utifrån statistik om föräldrars utbildningsnivå och andel elever med utländsk bakgrund från databasen Siris (Skolverket, 2015). Även skolans upptagningsområde (se delstudie 2) och lärarnas intervju svar användes för att beskriva skolorna som låg- respektive hög SES. Primärt gjordes kategoriseringen genom att relatera skolorna i förhållande till varandra, snarare än till statistiska gränsvärden. Följaktligen finns det avsevärda skillnader i socioekonomisk sammansättning mellan de två kategorierna av skolor, även om det finns vissa skillnader inom de två kategorierna.

Lärarna vid låg SES-skolorna pressade eleverna mot kunskapskraven och beskrev misslyckanden i termer av bristande ambitioner, samtidigt som de såg och försökte ta hänsyn till elevernas behov, exempelvis till hur de ”jobbade dubbelt” på grund av bristande språkkunskaper. Det här var behov som lärarna vid låg SES-skolorna betraktade som viktiga, men som ämnesspecifika kunskapskrav, insamling av resultat och, inte minst, registrering av betyg i enskilda ämnen vid slutet av varje termin gjorde problematiska. Lärarna tenderade därför att ”hoppa” till uppgifter som kunde styrka att eleverna erhållit förhållandevis avancerade förmågor, en strategi som dock visade sig vara svårgenomförbar. I ett talande exempel förändrade en av lärarna på låg SES-skolorna ett från början relativt fritt och elevdrivet arbetsområde så att eleverna alltmer guidades instrumentellt mot ett bedömningsbart material som åtminstone svarade mot de lägre kunskapskraven. Läraren lade till detaljerade frågor och, slutligen närmast korrekta svar som eleverna kunde skriva av. Detta innebar att undervisningsområdets innehåll hamnade i bakgrunden, medan insamlingen av dokumenterbara resultat dominerade, vilket skapade en ny slags mening och struktur i undervisningen där bedömning blev undervisningens huvudsakliga syfte (Jfr. Torrance, 2007).

Lärarna befann sig på så sätt i svårhanterbara spänningsfält mellan å ena sidan en press att visa upp prestationer som delvis (vilket exemplen ovan visar) fördes över på eleverna; och å andra sidan andra (på många sätt autentiska) behov som låg utanför en sådan press, och som de inte fullt ut kunde ta hänsyn till.

I hög-SES skolorna präglades undervisningen av ”coachande” lärarroller, där eleverna i högre grad arbetade (och förutsattes arbeta) självständigt, individuellt och med stöd hemifrån. Undervisningspraktikerna syftade ofta till att synliggöra elevernas prestationer, självständighet och individualitet, vilket i förlängningen var viktiga egenskaper för elevernas framtida framgångar i ett performativt präglat utbildningssystem.

Betygen och de nya nationella proven medförde således inte enbart en standardisering av vilka kunskaper som testades och bedömdes, utan även av undervisningen. Denna standard verkade dock mer kongruent med de undervisningspraktiker som fanns etablerade vid hög-SES skolorna. På så sätt begränsades låg-SES lärarnas möjligheter att möta långsiktiga behov hos eleverna som språkutveckling, rutiner och studieteknik – förutsättningar som lärarna betraktade som nödvändiga för att eleverna skulle bli framgångsrika på lång sikt, både i utbildningssystemet och i samhället. Även om antalet lärare i

studien var få pekar detta på problem i antagandet att standarder, mätningar och ansvariggörande kan minska strukturella olikheter.

### Delstudie 3

Strandler, O. (2017). Constraints and meaning-making: Dealing with the multifacetedness of social studies in audited teaching practices. *Journal of Social Studies Education*, 17(1), 56-67.

I den tredje delstudien undersöks en andra tematik av hur performativitet delvis standardiserade lärarnas undervisningspraktiker. Här riktas fokus mot spänningsfält som uppstod mellan delvis konfliktfyllda dimensioner av de samhällsorienterande ämnena (geografi, historia, religionskunskap och samhällskunskap). Inre (*intrinsic*) dimensioner skiljs analytiskt från yttre (*extrinsic*) dimensioner i ämnena. De förra är riktade mot en inre logik i ämnena, som etablerade begrepp, antaganden, händelser och företeelser i respektive ämne. De senare är riktade mot bredare frågeställningar som överskrider traditionella ämnesgränser med utgångspunkter i lokala kontexter, relationer och situationer, exempelvis elevernas förståelser av kulturella skillnader, tolerans eller deltagande i demokratiska beslutsprocesser.

Begreppet praktiskt förnuft används för att diskutera hur lärarna medlade mellan krav på mätbarhet och (därav) renodlade ämnesgränser, och de samhällsorienterande ämnenas mångfacetterade karaktär. I tolkningsarbetet identifierades två huvudsakliga tematiker: å ena sidan en mer positivt laddad strukturering som bidrog med mening, riktning och vägledning för lärarna. En av lärarna uttryckte exempelvis hur svårt det tidigare hade varit att hålla reda på vad som skulle göras, vilka undervisningens syften var, och vad den egentligen skulle leda till. Å andra sidan identifierades ett mer negativt laddat och begränsande inflytande på lärarnas möjligheter att täcka och använda ämnens mångsidighet. Gemensamt för tematikerna var dock att de innebar en förskjutning gentemot ämnens yttre dimensioner, vilken till stora delar skedde på de inre dimensionernas bekostnad. Genom att förändra stora delar av undervisningen mot ämnens inre dimensioner kunde lärarna behandla ett mer hanterbart, välvgränsat och tydligt innehåll i undervisningen. Detta möjliggjorde en enklare förmedling av ett fastare innehåll, och i förlängningen en förutsägbar testbarhet som svarade mot performativa krav. En av lärarna beskrev hur hon hade börjat fråga ett ideal där undervisningen ”överbaskade”

eleverna, där de (och hon) inte riktigt visste vad som skulle ske när de steg in i klassrummet. Istället för att bygga undervisningen runt en sådan oförutsägbarhet betraktade läraren varje beslut som en investering i tid som behövde resultera i dokumenterbar prestation. Om än motvilligt tenderade lärarna på så sätt att tona ned yttre dimensioner i ämnena, vars utgångspunkter låg i elevernas egna erfarenheter, och öppnare ingångar mot bredare samhällsfrågor och demokratiskt deltagande.

## Delstudie 4

Erlanson, P., Strandler, O. & Karlsson, M. R., (2017). A fair game: the neoliberal (re)organisation of social and relational practices in local school settings [submitted].

I den fjärde delstudien görs en omläsning av avhandlingens empiri tillsammans med data från ytterligare ett avhandlingsprojekt (se Karlsson, 2015). Här anläggs ett bredare perspektiv på lärarpraktiker som inkluderar uppgifter, roller och positioner som inte direkt (men likväl indirekt) relaterar till undervisning.

Två dominerande principer för hur något kan betraktas som rättvist (behov respektive förtjänst) används för att analysera hur bredare (neoliberal) samhällsförändringar reorganiserade lärarnas praktiker (se vidare ovan under de metodologiska utgångspunkterna). I lärarpraktikerna tog förskjutningar från behov mot förtjänst sig uttryck i nya former av hierarkiseringar, ökad konkurrens, nya uppgifter, fokus på prestation och nya roller. Flera av lärarna uttryckte att de var obekväma med förändringarna, inte minst vad gällde en ökad individualism och konkurrens mellan lärare och skolor. Lärarnas deltagande i sådana processer tog sig dock olika uttryck. Vissa av lärarna hade en mer autentiskt engagerad inställning till de nya uppgifterna, rollerna och positionerna. Exempelvis uttryckte en av lärarna hur de ökade inslagen av extern kontroll, redovisning och synliggörande av arbetet inför beslutsfattare var en rimlig och naturlig del av vardagen eftersom han betraktade lärare på samma sätt som andra offentligt finansierade tjänstemän. En annan lärare betraktade det ökade bedömningsfokuset som en ”god spiral” som band ihop undervisningen. Andra deltog med vad som föreföll vara en form av kritisk cynism, exempelvis genom att visa upp *särskilda* uppgifter, engagemang och handlingar som kunde leda till karriärer, löneökningar och positioner på skolorna. Ef-



tersom förtjänst utgjorde en övergripande princip verkade reorganiseringen av lärarnas praktiker ske relativt oberoende av huruvida lärarna engagerade sig autentiskt i dem eller inte. De fick genomslag eftersom intryck av prestation eller engagemang var fullt tillräckligt. Lärarna prioriterade i högre utsträckning rutiner som dokumentation och registrering av resultat, medan andra, och på många sätt centralare, läraruppgifter som pedagogisk utveckling tonades ned (jfr. Ball, 2003). Vid ett skolmöte diskuterades exempelvis fallande elevresultat i förhållande till skolans bild utåt, snarare än i förhållande till pedagogiska behov, något som en av lärarna uttryckte som att jobbet mer handlade om ”kommers än pedagogik”. En annan lärare uttryckte att en dokumenterad handling alltid var mer värd än två odokumenterade eftersom den kunde användas gentemot ifrågasättande föräldrar, rektorer, elever eller andra.

Reorganiseringarna av lärarpraktikerna stod dock i kontrast mot äldre synner på lärarrollen som många av lärarna bar med sig. I dessa var omsorgen av behov framträdande. I förlängningen verkar centrala jämlikhetsideal i skolan kunna gå förlorade av sådana förskjutningar.

## 8. Diskussion

Vilka spänningsfält uppstod i lärarnas praktiker till följd av performativa förskjutningar? Medan delstudie 1 behandlade metodologiska utgångspunkter har den frågeställningen diskuterats utifrån olika perspektiv i de övriga tre delstudierna. I delstudie 2 diskuterades hur spänningsfält uppstod i undervisningen under olika kontextuella förutsättningar, i delstudie 3 diskuterades spänningar mellan olika ämnesdimensioner, och i delstudie 4 diskuterades spänningar som uppstod mellan reorganiseringar av lärarpraktiker och äldre lärarroller.

I diskussionen nedan kommer de av Ricoeur (1993b) inspirerade tolkningsmomenten *nära förståelse*, *distanserad förklaring* och *kritisk förståelse* att utnyttjas för att organisera diskussionen i tre delar. Begreppet praktiskt förnuft kommer att användas för att skifta perspektiv på performativitet och lärarnas praktiker i delarna. Inledningsvis diskuteras hur lärarna använde ett praktiskt förnuft för att hantera spänningsfält som uppstod i vardagens arbete (*nära förståelse*). Därefter riktas fokus mot vilka begränsningar och möjligheter förskjutningarna innebar för lärarna att använda ett praktiskt förnuft (*distanserad förklaring*). Avslutningsvis förs en mer generell, kritisk, diskussion om performativitet och lärarpraktiker med utgångspunkt i de två första delarna (*kritisk förståelse*).

### Nära förståelse – en performativ mall

I avhandlingens metodologiska utgångspunkter, liksom i delstudie 1, fördes en diskussion om hur Ricoeur betraktade det praktiska förnuftet som ett medlande led mellan allmänna, institutionella förväntningar, och särskildheten i praktisk handling. Nedan kommer detta perspektiv att användas för att diskutera hur lärarna fick performativa förskjutningar att fungera i sina etablerade praktiker. Detta ska inte förstås normativt, som en fråga om till vilken grad lärarna levde upp till performativa krav och förväntningar, utan snarare som att fokus i avsnittet kommer att ligga på lärarnas handlingar, uppfattningar och tolkningar i vardagens arbete, så som de kom till uttryck i det empiriska materialet, och så som de har diskuterats i delstudierna – vilka spänningsfält ställdes lärarna inför, och hur förstod och hanterade de dem?

I delstudierna visades hur performativitet tog plats i lärarnas praktiker genom konkreta uppgifter, roller och positioner som var inbäddade i en formell administration vilka gjorde dem svåra att anpassa eller undvika. Särskilda förfaranden, rutiner och tidpunkter omgärdade årskurs 6-lärarnas betygsättning och nationella prov; särskilda uppgifter kunde ge utdelning i lönesättningar och karriärtjänster; och lärarnas tjänster var mer eller mindre avhängiga elevernas skolval. Utifrån lärarnas perspektiv vilade det således något kompromisslöst över förskjutningarna – att inte sätta betyg, engagera sig i särskilda uppgifter eller bortse från vikten av skolans bild utåt framstod inte som realistiska alternativ. Sätten på vilka lärarna förstod och hanterade denna kompromisslöshet tog sig dock olika uttryck. De tog in förändrade uppgifter och roller som meningsskapande delar av sina praktiker, samtidigt som många av dem var kritiska till förändringarnas följder.

### **Meningsskapande och struktur**

I sina diskussioner om det praktiska förnuftet betonade Ricoeur (1993a) hur normer och regler (implicita likväl som explicita, kulturella likväl som institutionella) inte bara begränsar handlingar, utan även sätter in dem i sammanhang, gör dem förståeliga för andra och fyller dem med mening. De konkreta förändringar som lärarna ställdes inför erbjöd dem delvis nya former av meningskapande och struktur i praktiken. Efter en tid av initial nervositet hade de flesta av årskurs 6-lärarna integrerat betygen och de nya nationella proven i undervisningen, där de spelade en klagörande funktion för vad som förväntades av dem, av vad undervisningens syften var och vad den skulle leda till. Kunskapskrav, mål, matriser och uppföljningar utgjorde ett sammanhållande kitt i lärarnas praktiker som band samman vitt skilda segment, ämnen och uppgifter. Lärarna organiserade på så sätt sina undervisningspraktiker utefter nya linjer och runt nya meningsinnehåll, i vilka synliggörandet av elevprestationer utgjorde ett nav.

De stärkta performativa kraven minskade även anspänningen hos lärarna av att ständigt behöva förhålla sig till heterogena elevgrupper, oräkneliga relationer och oförutsägbara situationer. Visserligen upplevde årskurs 6-lärarna det många gånger som påfrestande att formulera slutgiltiga och fasta betyg, men registreringen av elevresultat i datasystem, matrisrutor, formulär och betyg utgjorde även en slags gränsdragning där praktikens komplexitet kunde reduceras till förmån för enkelhet och klarhet. Väl registrerade utgjorde bety-

gen och resultaten en möjlighet för lärarna att betrakta elevernas prestationer på distans, utan den osäkerhet och tveksamhet som ofta föregick registreringen. På så sätt bidrog nedtecknandet (och därmed synliggörandet) av elevernas prestationer med säkerhet och förutsägbarhet i annars osäkra och föränderliga praktiker.

### **En performativ mall**

Oavsett om lärarna undervisade i relativt olika skolor och under olika förutsättningar tolkade och uppfattade de förstärkningarna av performativitet på likartade sätt. Prestation, och särskilt uppvisande av prestation, utvecklades till en typ av mall som lärarna behövde hantera. Att performativitet kan leda till standardisering av metoder, upplägg och innehåll i undervisningen är väl beforskat och har beskrivits i avhandlingens forskningsläge (se exempelvis Hargreaves, 2004; Mickwitz, 2015b; Osborn m.fl. 2000; Selghed, 2004; Torrance, 2012). Vilka spänningsfält standardiseringen gav upphov till i de i avhandlingen observerade klassrummen, och hur lärarna kan sägas ha använt ett praktiskt förnuft för att hantera dem, skilde sig dock åt. I undervisningen stod lärarna inför att hantera spänningsfält mellan å ena sidan performativa krav på förutsägbarhet för att möjliggöra bedömning, och å andra sidan öppna, elevdrivna och delvis oförutsägbara delar av ämnena.

De mest svårhanterliga spänningsfälten verkade dock uppstå av att likartade krav och förväntningar på prestation mötte kontextuellt olika praktiker. Det vill säga när den performativa mallen krockade med behov och förutsättningar som föll ”utanför” mallen, men som lärarna betraktade som viktiga för elevernas utveckling och framtid. Gemensamt för sådana behov var att de närmast uteslutande var knutna till lokalt präglade kontexter, situationer och relationer. Detta kunde exempelvis röra aktivt arbete med relationer eller sociala frågor för att skapa förutsättningar för ett mer långsiktigt lärande, eller nedtoning av ämnesspecifika kunskapskrav för att mer generellt kunna fokusera på bristande språkkunskaper. Här fanns i egentlig mening ingen motsättning mellan de lokala behov som lärarna såg och den ökade performativa pressen. Båda kan sägas drivas av att eleverna skulle få tillgång till relativt avancerade kunskaper (exempelvis föra ämnesspecifika resonemang, dra slutsatser från jämförelser eller använda sammansatta begrepp). Den långsiktighet som framförallt låg-SES lärarna såg som nödvändig för att nå sådana mål blev dock problematisk. Den tillgängliga tiden att hinna med ett omfattande inne-

håll, förbereda eleverna inför tester och samla in ett betygsgrundande material inför betygsättningen var alltför begränsad. Undervisningssegment som inte kunde leda till förutsägbara, mätbara prestationer blev därför riskfyllda moment och det föll på lärarna att hantera de konkreta dilemman och val som uppstod: Vad är det som säger att anpassningar till elevernas förutsättningar och behov (exempelvis språkfärdigheter) leder till något bedömningsbart som efterfrågas i kunskapskraven? Går det att lägga undervisningstid på moment eller oförutsedda händelser som inte leder till dokumenterbara resultat? Går det att lägga tid på att arbeta med relationer eller socialt samspel som inte ingår direkt i något av ämnena?

Performativt präglade reformer tenderar att motiveras av att reducera risker, och av att öka säkerheten och förutsägbarheten i offentliga verksamheter (Ivarsson Westerberg & Jacobsson, 2013). Den osäkerhet, oförutsägbarhet och risk som bland annat nationella prov och betyg var tänkta att motverka (risken för låga resultat, låg likvärdighet etc.) verkar här ha förflyttats in i lärarnas praktiker. Utifrån ett institutionellt perspektiv kan förutsägbarheten, kontrollen och säkerheten förvisso ha ökat (i termer av mätbarhet, jämförbarhet, utvärderingsbarhet etc.), men detta verkar samtidigt ha ställt andra krav på lärarna att använda ett praktiskt förnuft för att hantera en ökad osäkerhet inför praktikens lokala kontexter, relationer och situationer. Till stora delar hanterade lärarna detta genom att försöka minska risktagandet i förhållande till de stärkta performativa kraven. Osäkra och oförutsägbara kontexter, situationer och relationer präglade förvisso fortfarande (som alltid) klassrumssituationen, men lärarna gjorde sig delvis oberoende av dem genom noggrant valda uppgifter, handlingar och undervisningsformer. Sammanfattningsvis kunde de performativa förskjutningarna bidra till struktur och meningskapande i lärarnas praktiker. Men de närde också ett behov av strategiskt tänkande inför olika uppgifters, handlingars och undervisningsformers konsekvenser.

## Distanserad förklaring – performativ standardisering

I avsnittet nedan kommer perspektivet att skiftas genom att begreppet praktiskt förnuft används på delvis andra sätt än ovan. Detta görs genom att flytta fokus mot hur möjligheterna för lärarna att använda ett praktiskt förnuft kringskars. Med Ricoeurs (1993b) ord innebär detta att lärarnas praktiker inte

enbart kommer att diskuteras utifrån lärarnas ”inre motivation” – deras egna tolkningar och uppfattningar – utan även utifrån en ”orsaksmässighet”, där lärarnas uppfattningar, handlingar och tolkningar placeras in i bredare, förklarande, omstruktureringar av offentliga institutioner i Sverige. I förlängningen kommer detta att användas i en mer generell, kritisk diskussion om performativitet och lärarpraktiker.

### **Prestationernas laddning**

På ett sätt kan det förefalla som om de performativa förskjutningarna borde haft liten inverkan på lärarnas praktiker. Betygen och de nationella proven som introducerades för årskurs 6-lärarna var inte ”high-stakes” i bemärkelsen att de avgjorde elevernas utbildningsgångar, examina eller lärarnas löner (jfr. Au, 2009). Som regel fanns det inte heller några formella skyldigheter för dem att delta i andra nya uppgifter, söka karriärtjänster, ta hänsyn till skolans bild utåt, eller engagera sig i utvecklingsprojekt. Ändå fick de stor betydelse i lärarnas praktiker. För att förstå detta har praktikerna betraktats från distans i avhandlingen genom att delvis förklaras av omstruktureringar av den svenska skolan under de senaste decennierna: omfattande decentralisering och marknadsisering, internationella och neoliberalt influerade trender, sjunkande resultat, och ett heterogent skolsystem som har ökat förväntningarna på mätbar prestation.

Ovan diskuterades hur nedtecknandet av elevresultat användes av lärarna för att reducera komplexiteten i praktiken till förmån för enkelhet och klarhet. På motsvarande sätt tillhandahöll betygen och testresultaten till synes enkla och klara bilder av skolan och lärarna utåt. Det här var bilder som tenderade att komma tillbaka till lärarna på sätt som begränsade deras möjligheter att använda ett praktiskt förnuft på konkreta och kraftfulla sätt. I förlängningen ansvariggjordes lärarna inför elevernas prestationer utifrån ett underliggande, mer eller mindre uttalat, hot om att otydlighet och sämre resultat kunde leda till färre elever, mindre resurser och, i förlängningen, risk för uppsägningar (jfr. Müller & Hernández, 2009). Betygen och testresultaten blev viktiga för att förekomma kritik från föräldrar, för att värva elever eller för att skolan skulle framstå som framgångsrik. Gränsdragningen mellan komplexitet och enkelhet/klarhet i lärarnas praktiker tillgängliggjorde således också beskrivningar av elevers/lärares/skolors prestationer i byråkratiska och

marknadsinspirerade styrsystem, vilket begränsade lärarnas möjligheter att engagera sig i andra former av uppgifter, roller och undervisningsformer.

Till stora delar skedde de här begränsningarna genom självreglering. Lärarnas egna kunskaper, prioriteringar och insikter om praktiken, på ett sätt avgörande för att kunna använda ett praktiskt förnuft, behövde styrkas av en slags bevisföring där en dokumenterad handling alltid blev mer värd än två odokumenterade. På så sätt reorganiserade lärarna sina praktiker utifrån ”egna” val snarare än utifrån extern kontroll. Vissa typer av undervisning kunde leva upp till performativa krav och vissa typer av uppvisat engagemang avgjorde om man hamnade på vinnarsidan i lönesättningar, karriärtjänster och hierarkier. Inslag som betyg, dokumentation och uppvisat engagemang blev på så sätt *delar* av lärarnas praktiker genom *vetskapen* om att de kunde påverka elevernas framtid och det egna yrkeslivet.

### Förskjutningarnas ideologi

Som diskuterats ovan kunde lärarna hantera spänningsfält genom att reducera risktagande, vilket delvis verkar ha skett till priset av försämrade möjligheter att möta lokala behov och förutsättningar hos eleverna. Detta utgjorde inte ideologiskt neutrala förskjutningar i lärarpraktikerna utan bär drag av neoliberalt inspirerade idéer, koncept och rationaliteter om hur utbildning, skolan och undervisning bör fungera för att nå vissa mål. I lärarnas praktiker fanns det inte något egentligt motsatsförhållande mellan att fokusera på elevernas behov eller prestationer. En undervisning som tog hänsyn till elevers behov ledde rimligtvis till bättre elevresultat. Avhandlingens delstudier visar dock hur fokus på prestation utgjorde en överordnad organiserande princip i lärarnas praktiker. Individuellt engagemang, mätningar av elevers kunskaper, ekonomiska incitament och konkurrens dominerade snarare än samarbete, kompensatoriska åtgärder, resurstilldelning och lokal anpassning. Praktikerna organiserades utifrån att elevernas, lärarnas och skolornas förtjänster, snarare än deras behov, utgjorde den legitimerande principen. Priset verkade vara kortsiktighet. Lärarna fick svårt att möta långsiktiga behov hos eleverna, alldeles oavsett om detta kunde leda till bättre resultat. Det ideologiskt laddade fokuset på prestation i lärarpraktikerna verkade således tendera att missgynna redan missgynnade elevgrupper (vilket diskuteras i delstudie 2), alltmedan elever från resursstarka hem gynnades. Detta trots en politisk retorik som ofta påstår motsatsen. Kortsiktigheten gällde även lärarna själva. Uppvisande av engagemang

kunde på ett sätt vara mer framgångsrikt än ett autentiskt engagemang. Det förra gav större möjligheter att fokusera på vad som räknades som förtjänstfullt.

## Kritisk förståelse – performativa lärarpraktiker

Vad går att säga om performativitet och lärares praktiker utifrån diskussionerna ovan? Som visats kunde förskjutningarna fylla en meningsskapande likväl som begränsande funktion, och lärarna pendlade mellan att kritisera och ta in konkreta förändringar. Den här komplexiteten, där performativitet inte blev något givet, och där lärarna betraktade utmaningar, problem, val och möjligheter som faktiska dilemman, illustrerar hur de också hade en kritisk distans till dess inverkan på praktik. I delstudie 1 diskuterades hur Ricoeur (1993a) just betonade den kritiska distansen i det praktiska förnuftet. Denna möjliggörs av att det inte är en teori *om* praktik, vilket öppnar upp för att kunna se alternativa förhållningssätt och utgångspunkter. På så sätt menade han att det praktiska förnuftet kan fylla funktionen att avslöja om/när krav och förväntningar blir alltför fjärrade från praktikens villkor. Förskjutningarna verkade i mindre grad förutsätta att lärare engagerade sig autentiskt i förändrade roller, uppgifter eller positioner vilket visar hur de förstärkte performativa kraven åtminstone delvis var fjärrade från villkor i lärarnas praktiker. Att lärarna hade en kritisk distans till detta illustreras av hur högt de värderade andra, icke-performativa, arbetsformer, behov, relationer, uppgifter etc. Att de såg sådana alternativa utgångspunkter och förhållningssätt som fullt legitima pekar ut möjligheterna till något annat vid sidan av krav på uppvisad prestation, en möjlighet att arbeta långsiktigt utifrån lokalt uppfattade behov. Samtidigt måste frågan ställas om vad en sådan inställning kräver av lärare. Som betonats tidigare innebär transparensens självreglerande moment att prestationer synliggörs på sätt som kan få reella konsekvenser för lärarnas arbete och yrkesliv. Att performativitetens genomslag i lärarnas praktiker till så stora delar skedde genom självreglering pekar dock mot att det också fanns utrymme att forma dess genomslag. Möjligen hade de sätt på vilka lärarna integrerade betyg och nationella prov som meningsfulla strukturer kunnat ske på andra sätt, som i högre omfattning kunde balansera mot lokala kontexter, situationer och relationer.

Även detta hade dock ställt stora krav på de enskilda lärarna. De huvudsakliga kraven bör därför ställas på skolan, vilken i högre utsträckning verkar



behöva organiseras utifrån insikten att all praktik också rymmer oförutsägheter och osäkerheter (jfr Biesta, 2014). Detta innebär inte att lärare bör ha ett obegränsat handlingsutrymme, men att styrning och kontroll behöver tillåta ett utrymme för lokalt identifierade behov och stödja autentiska engagemang. Detta kräver i sin tur att lärare tillåts att utöva den intellektuella autonomi som det praktiska förnuftet pekar ut för att kunna balansera mellan helt nödvändiga krav på likvärdighet, struktur, riktning, och praktikens föränderlighet och oförutsäghet. Den historiska bakgrunden pekar på att det tidigare har funnits en tydligare medvetenhet om att lärarpraktiker kräver ett situerat och kontextuellt grundat handlingsutrymme som kan förvaltas i relation till elever. Detta verkar dock kräva att behov utgör en mer framträdande princip för organiseringen av lärarpraktiker, snarare än förtjänst som fallet verkar vara idag.

### **Avhandlingens begränsningar och fortsatt forskning**

Avhandlingens huvudsakliga data har samlats in under det första året när lärare i årskurs 6 ställdes inför nya uppgifter som nationella prov och betygssättning. Detta har använts för att ge inblick i vad som kan ske i klassrum under den första tiden med performativa förskjutningar i lärares praktiker. Det här utgör en samtidig begränsning och styrka i avhandlingens design. Begränsningen ligger framförallt i att det inte blir möjligt att säga något om de långsiktiga konsekvenserna för lärarnas praktiker, vilket skulle kräva uppföljande insamlingar av data. Här finns således möjligheter till fortsatt forskning, med intervjuer och observationer av samma lärare när företeelser som betyg och nationella prov har blivit mer etablerade. Styrkan ligger framförallt i att designen tagit till vara på ett unikt tillfälle att studera mötet mellan performativa förskjutningar och etablerade lärarpraktiker. Detta har möjliggjort en studie av spänningsfält som sannolikt alltid existerar, men som förmodligen döljs av förgivettaganden i praktiker där sådana inslag är väletablerade.

Det är svårt att tillämpa en diskussion om generaliserbarhet och validitet i hermeneutiska studier – ett grundläggande antagande är att en förståelse genom tolkning också måste innehålla ett erkännande av, och ödmjukhet inför, att det empiriska materialet rymmer andra tolkningsmöjligheter. Avhandlingens kappas ägnas till stora delar åt att redogöra för hur lärares praktiker och performativa förskjutningar betraktas. Ambitionen har varit att tydliggöra utgångspunkterna för delstudierna. Ett alternativt språkbruk som är mer följ-

samt mot en kritiskt hermeneutisk ansats än validitet är att resonera om tolkningsanspråks giltighet (Ödman, 2005). I Ricœurs (1981a) kritiska hermeneutik är ett grundläggande svar på frågan om tolkningars giltighet att detta avgörs i ständigt pågående diskussioner, en tolkningarnas konflikt där argument, perspektiv och anspråk möts utan egentligt slut. Det ska dock betonas att detta *inte* innebär en fullständig relativisering, där alla tolkningsanspråk betraktas som likvärdiga. Som beskrivits i avhandlingens metodologiska utgångspunkter utgör det objektiverande, kritiskt distanserade momentet en central del av Ricœurs kritiska hermeneutik eftersom det kan ge riktning, tyngd och bidra till ”ansvariga tolkningar” (Kristensson Ugglå, 2005). I avhandlingen har en sådan distansering utgjorts av att konkreta förändringar skrivits fram som performativa förskjutningar, vilket har gett en riktning i tolkningsarbetet. Detta, och relaterandet av delstudiernas resultat till annan forskning, har gjorts för att stärka giltigheten i avhandlingens tolkningsanspråk.

### En avslutande blick framåt

Förvisso verkar det finnas en ökad medvetenhet om att de typer av reformer som har diskuterats i avhandlingen kan få problematiska följder i lärares praktiker. Exempelvis diskuteras i en nyligen utkommen utvärdering hur de nationella proven påverkar och tar upp mycket tid i undervisningen, och att de verkar missgynna elever med ett annat modersmål än svenska (Skolverket, 2016b). 2015 togs också de nationella proven i SO och NO bort i årskurs 6, bland annat eftersom de ansågs vara alltför tidskrävande.

Samtidigt ska en försöksverksamhet med betyg från årskurs 4 genomföras i 100 skolor (Regeringen, 2015), och generellt verkar performativitet kvarstå som en övergripande logik i diskussioner om skolans problem och lösningar. Detta kan illustreras av hur betygen och de nationella proven har utvecklats under de senaste åren. Ett huvudsakligt skäl att införa fler nationella prov 2012 var att öka likvärdigheten vid betygssättning. Skolinspektionen (2011; 2013) har dock pekat på betygsinflation och likvärdighetsbrister i lärarnas rättning av proven (bland annat har lärarnas relation till eleverna lyfts fram som ett problem). Återkommande omrättningar har införts på ett urval av proven.<sup>18</sup> Likvärdigheten verkar dock inte ha ökat och betygsinflationen fortsät-

---

<sup>18</sup> Omrättningarna har i sin tur kritiserats av Gustafsson och Erickson (2013), som menar att de följer en ”*name and shame*-inspektionslogik” med bristande metoder, urval och resultatgranskningar.

ter. En nyligen utkommen utredning (SOU 2016:25) föreslog därför bland annat en minskning av antalet prov, digitalisering, extern bedömning, ökad betydelse av proven vid betygsättning, och att fler kort- och flervalsfrågor övervägs. Utvecklingen följer en slags egenförsörjande, rationalistisk logik. Brister i kontroll föder ökad kontroll. För lärare är detta svårt att invända mot, ställa sig utanför eller bortse från i vardagens arbete (jfr. Ivarsson Westerberg och Jacobsson, 2013). Synliggörandet av prestation riskerar därmed att (än mer) få ett egenvärde i lärarpraktiker, alltmedan andra viktiga(re) diskussioner, mål och syften med utbildning trängs undan. Med Ricoeurs (1993a) ord riskerar performativitet att bli en teori *om* lärarpraktik, där lärarnas utrymme att möta praktikens oförutsägheter kraftigt begränsas.

# Summary

## Introduction

The preconditions for teachers' practices in Sweden have dramatically changed during the last few decades. Since the 1990s, processes of decentralisation, marketisation and privatisation have rapidly transformed the educational system from being one of the most regulated to one of the most deregulated in the western world. Recent changes have included a greater focus on performativity, which includes various forms of outcome controls, state-funded career services, inspections and evaluations. This thesis address this increased focus on performativity and how it gives rise to fields of tensions in teachers' practices.

*A first starting point* for this dissertation is that teachers' practices are characterised by a duality. In a classical sociological study of life in classrooms, Jackson (1990) describes a dual allegiance that teachers face in their practices:

In a sense, he [the teacher] is working for the school and against it at the same time. He has a dual allegiance to the preservation of both the institution and the individuals who inhabit it. The double concern and the teacher's way of dealing with it imbues his work with a special quality /.../ a teacher is no teacher at all if he is merely a piece of an institution. He too must stand for qualities extending beyond the official boundaries of his task. (Jackson, 1990, p. 154).

This dual characteristic recurrently creates dilemmas, ambivalence and insecurity for teachers (Stronach et al., 2002) and is a broad and common theme in educational research (see for example Carr and Kemmis, 2004, 2005; Levinsson, 2013; McNess et al., 2003). On the one hand, teachers' practices are characterised by demands for predictability – teachers need to relate to a curriculum, formal assignments, as well as expectations regarding results, equivalence etc. Everyday work, on the other hand, is characterised by a high degree of unpredictability – teachers are constantly faced with changing situations and are involved in relationships with pupils and colleagues in local contexts.

A *second starting point* is that the institutional preconditions for teachers' practices in Sweden have been affected by performative changes during the last few decades (see for example Lindblad, 2008). Although teachers still have the main responsibility for teaching, their practices are increasingly characterised by expectations regarding performances and making performances visible (cf. Hopmann, 2003). The changes relate to Ball's (2003) discussions on performativity, in which he suggests that teachers' work is increasingly characterised by reactive (rather than proactive) governance: targets, inspections, evaluations, rewards and comparisons are used to generate a type of "administrative objectivity" in order to create incentive, control and change within organisations and for individuals (Ball, 2003, s. 216).

### **Aims and research questions**

The multitude of reforms that have been implemented in Sweden in recent years are here considered as performative changes in the institutional preconditions for teachers' practices. The overall focus will be on grading in lower years (year 6 instead of 8), more national tests and a new curriculum with more knowledge requirements, but the changes also include a stronger school inspectorate, the introduction of state-financed career services, selective pay rises etc. (see for example Bergh, 2008, Bergh & Englund, 2016; Hjalmarsson & Löfdahl Hultman, 2016; Rönnerberg, 2011). These performative changes create fields of tensions in teachers' practices between demands for predictability, measurability and performances, and "ill-defined" problems and assignments in practice that are local, contextual, situational and relational (cf. Hopmann, 2003; Stronach et al., 2002). *The aim of the dissertation is to study fields of tensions that arise in teachers' practices as a result of performative changes.* The research questions that structure the study are as follows:

1. What fields of tensions arise in the teachers' practices?
2. How do the teachers understand and handle these fields of tensions?
3. What is constrained and what is enabled in the teachers' practices as a consequence of performative changes?
4. How can performative changes in the teachers' practices be understood in relation to the broader transformation of public institutions in Sweden?

## Historical background

During the 1950s and 1960s, a highly centralised Swedish school system emerged as part of the expanding welfare state, with high ambitions on creating an educational system that reduced the impact of social backgrounds. During the 1970s, Forsberg and Lundgren (2010) state, it became increasingly clear that the educational system could not meet such high expectations. The end of a long period of economic and political stability came to an end and fuelled criticism toward the welfare system in general for being excessively inefficient, heavy footed, autocratic and bureaucratic (Blomqvist & Rothstein, 2008). According to Börjesson (2016), the political answers to this criticism that was articulated during the 1990s denote a radical shift in the development of Swedish education. While school development had previously been characterised by slow expansion, commissions, increasing resources and stronger state governance, a rapid transition now followed that, according to Dahlstedt (2007), as well as Nusche et al. (2011), shifted the Swedish school system from being one of the most regulated and centralised systems in the western world to being one of the most deregulated and decentralised ones. While this development is by no means unique, Lundahl et al. (2013) state that its scope and effects were more far-reaching than in most other comparable countries.

According to Wermke and Forsberg (2017), the complex and fragmented school system that stems from the 1990s was increasingly regarded as a threat to the educational system in the early 2000s, not least regarding central aims of equity, a state of affairs that was accentuated in politics and media by reference to decreasing results in international comparisons (Pettersson, 2008; Wiklund, 2006). There is much to suggest that there has been a process of state recentralisation over the past decade, with a focus on performances that does not challenge the core of decentralisation or privatisation (Forsberg & Wermke, 2012; Rönnberg, 2011). Recent changes have included a more detailed curriculum (Swedish National Agency for Education, 2011) with various forms of outcome controls such as increased numbers of national tests and grading in lower years (Wahlström & Sundberg, 2015); a stronger school inspectorate (Carlbaum et al., 2014; Rönnberg, 2012); state-funded career services and selective pay rises (Bergh & Englund, 2016).

## Performativity

The historical background above describes changes in the institutional pre-conditions of teachers' practices in Sweden that have taken place during the last few decades. The concept of performativity will here be used to describe these changes as part of a cluster of phenomena and concepts that are not new, but have gained importance and scope in educational systems in many countries. Concepts such as performance, quality assurance, accountability, transparency and performance measurements have become more central elements in schools, which brings in new rationalities for what is regarded as "good" teacher practice (cf. Biesta, 2011; Shore & Wright, 1999; Strathern, 1997). This development is not limited to education, but is part of a broader transformation of the public sector in Sweden and elsewhere that rests on specific sets of ideas, concepts and rationalities about schooling:

- The bulk of reforms implemented in Sweden from the 1990s and onwards are part of what often is termed *New Public Management* (NPM) (see for example Lundahl et al., 2013). Although NPM is a somewhat fragmented concept, Hood (1991, 1995) points out some recurrent characteristics of its influence on the public sector, for example, clear goals, standards and measurements of performance; comparisons and evaluations; focus on outputs rather than on inputs; and market solutions.
- Teachers' practices (and other public services) are increasingly governed "from a distance". Although the historical background above suggests a process of decentralisation, there are parallel processes of *re*centralisation, in which the state regains influence via, for example, performance indicators and economic incentives.
- Performativity does not rest on external forms of control alone, but just as much, if not more, on self-regulation. Teachers' practices need to leave a "trace" of test results, knowledge assessments, matrices, grades, pedagogical plans etc. that make them transparent for parents, pupils, inspections, media, bureaucracy etc. This involves an indirect and constantly present form of surveillance. Once registered, performances are treated as objective measures of pupils' knowledge, teaching and quality of schools. Only considered as such can they be the basis for inspection, evaluation and comparison (cf. Ball, 2003).

## Previous research

Extensive research has shown that the ways in which pupils' performances are measured and made visible affect teachers' practices. As Stobart (2008) states, "what is tested, especially if it carries important consequences, will determine what is taught and how it is taught" (p. 118). In recent decades, Ball (2000, 2003, 2008, see also Ball et al., 2012b) has made a number of critical studies of performativity in England and other countries. A common theme in these studies is how tests, comparisons, rankings, inspections and competition have increasingly dominated teachers' everyday working lives: while time, status and focus have decreased for teaching and teacher-pupil relations, assignments that involve administration, external assessments and marketing have increased. According to Ball (2008), these changes are new ways to create incentive, control and change in schools, compelling teachers to pay attention to the outward appearance of their practices and schools (cf. Elstad, 2009).

Osborn et al. (2000) and Pollard and Triggs (2000) have studied the effects on classrooms of the extensive reforms that were implemented in England during the 1990s. In part, the reforms were similar to those in Sweden, with new, external and more numerous assessments in lower years, external assessment standards, a stronger school inspectorate and increased competition between schools (Broadfoot & Pollard, 2000). How the reforms were enacted in teachers' practices was highly dependent on local circumstances, but seemed to have the potential to support teachers' assessment competences and cooperation (see also Hall & Harding, 2002). The overarching results, however, show how external tests, standards and rankings redefined what was considered to be legitimate in teaching practices, where whole-group teaching was promoted while informal, relational and interactive teaching approaches were marginalised. As suggested by Hargreaves (2000, 2004), the centralised curricula and testing regimes that were introduced in England and elsewhere during the 1990s seem to have decreased rather than increased teacher autonomy (see also Alexander, 2010; Torrance, 2007, 2012). In a qualitative meta-analysis of the affects from high-stake testing in the US, Au (2007) supports these results – the tests seemed to change practices in such a way that teaching became fragmented, isolated, and excluded non-tested subjects/areas (see also Dahler-Larsen, 2012 for a Danish study with similar results).

The ways in which teachers' practices are affected by these types of reforms is highly dependent on the ways in which teachers and schools are held



accountable for students' performances (Stobart, 2008). The US *No Child Left Behind* (NCLB) and *Race to the Top* reform packages that were implemented in the 2000s connected pupils' performances with federal financing. Schools that did not meet state standards could be closed, taken over by authorities or financially punished. Also, disgruntled pupils and parents could change schools, which enhanced competition between schools (Peterson & West, 2003). While some studies have shown that these reforms increased pupils' achievements in tested subjects, other studies point out that non-tested subjects were marginalised, and that schools with lower socioeconomic groups and minority groups were disadvantaged (Valenzuela, 2005; Ravitch, 2011).

### **Swedish research on performativity and teachers' practices**

In a Swedish context, Bergman (2007) shows how the emphasis on equity in grading tends to collide with teachers' ambitions to adapt teaching to different groups of students and individual needs. In a similar way, Wedin (2007) describes how grading creates tension in relation-building with pupils, and Selghed (2004) describes how grading is a constantly present, although invisible, "guest" in the classroom, with a great impact on teaching practices.

Wahlström and Sundberg (2015) have studied what the 2011 curriculum entailed for teachers' practices. Teachers did appreciate the greater clarity provided by the precise content and new knowledge requirements, but that clarity also became a template for teaching repertoires. There is thus a risk, Wahlström and Sundberg (2015) suggest, that pupils' individual interests and knowledge developments become less legitimate starting points in teaching (see also Olovsson, 2015). Similarly, Mickwitz (2015) states that grading has become an overarching structure that on one hand provides structure and direction in practice, but on the other hand aligns teaching toward easily assessed content and approaches. Lunneblad and Asplund Carlsson (2012) describe this as a type of "performative game". Although the teacher of their study were sceptical and questioned national tests, the teachers still treated them as valid and important since they could provide clear and powerful descriptions of pupils' achievements to parents, school leaders and the pupils themselves (see also Lunneblad and Dance, 2014).

## Methodology

The articles in this dissertation study teachers' practices from different but complementary perspectives. The main focus is on how performativity affects *teaching* practices in relation to different contextual, situational and relational preconditions. This is described in Articles 1, 2 and 3. Teachers' practices also include contexts, situations and relations that are not directly (but certainly are indirectly) linked to teaching. Teaching is intertwined with administrative tasks, local hierarchies and teacher relations that are affected by performativity. This broader view on teachers' practices is described in Article 4.

## Teacher practice and practical reason

The performative changes present teachers with *new* or *changed* fields of tensions, where choices, dilemmas, ambivalence, insecurity and tensions arise in relation to established teacher practices (Stronach et al, 2002). The purpose of the following argument is not to define teacher practice in an exact sense, but rather to conceptualise an object of study where fields of tension are key elements. Ricœur's (1981a, 1993a) discussions of the concept of practical reason will be used to describe how individuals (teachers) decide on practical action in specific situations under certain circumstances (planning of teaching situations, classroom decisions, methodological choices, etc.).

The concept of practical reason has commonly been used in theoretical discussions about the relationship between universal principles and practical action (Anscombe, 1963; Kant, 2004; von Wright, 1983). Here, however, the concept is used in a more pragmatic sense, as a lens to look at teachers' mediating position between performativity and complex preconditions of practice. Although Ricœur's philosophical project was broad and covered a wide range of subjects (Kristensson Ugglå, 2009), there is a common theme in which he attempted to bridge, or rather to use, classical contradictions (such as objectivity/subjectivity, explanation/understanding, structure/agent) in order to develop a (more) complex understanding of human phenomena (Kristensson Ugglå, 1994). What is used here is Ricœur's (1993a) positioning of the concept of practical reason in an intermediate position, as neither a theory for practice, nor as unreflected everyday (practical) thinking. Such a flexible position is required, he stated, since action always takes place within the domain of "changing things" (Ricœur, 1993a, p. 189). In Ricœur's sense, practical reason can thus function as an arbitrator to establish (a non-normative) balance be-

tween conflicting requirements, motives, intentions and expectations regarding action. If practical reason is used to understand teachers' practices, the analysis focuses on how teachers handle and balance conflicting and contradictory requirements on action.

### Critical hermeneutics

The interest of this dissertation is hermeneutical – teachers' actions, statements and materials are interpreted in relation to certain contexts, are given particular meanings and are filled with certain content. In Taylor's (1971) words, the dissertation "in the sense relevant to hermeneutics, is an attempt to make clear, to make sense of, an object of study" (p. 15). Hermeneutics, however, is not *one* perspective, as much as it consists of different, often competing and sometimes conflicting, perspectives on interpretation and understanding. Kaplan's (2003) description of a "hermeneutical field" to some extent captures this breadth:

At one pole of the hermeneutic field is the "hermeneutics of belief", aimed at recovering a lost message, animated by faith and a willingness to listen; at the other pole is the "hermeneutics of suspicion", aimed at demystification, animated by mistrust and scepticism. (Kaplan, 2003, p. 21)

The dissertation's methodology leans towards the "hermeneutics of suspicion" side of Kaplan's field above. It aims for a *critical* understanding that requires a "moment of critique" in the process of interpretation. Without such a moment, Ricœur (1993b) stated, interpretation can only lead to a naïve understanding that would be overly psychological and (therefore) without the possibility of critical discussions. Any critical process of interpretation therefore needs to oscillate between close understanding and explanatory distance from an object of study (here: teachers' practices). It is important to note that Ricœur placed *distanciation* at the heart of such a process of interpretation, to provide it with direction, depth and critique. Where distant explanation is methodical and structured, the moment of close understanding is interpretive and intuitive; it "precedes, accompanies, concludes and thus *envelops* explanation (Ricœur, 1993b, p. 96). Explanation and understanding thus constitute two mutually dependent moments in a (more) complex interpretation process.

The collection of data, interpretation and writing have thus been characterised by an oscillation between moments of close understanding and distant explanations. The moments of *close understanding* were characterised by a lis-

tening, empathetic attitude in order to understand the teachers' experiences of the performative changes in relation to their practices. This involved an interpretation of how teachers, as a form of practical reasoning, understood and handled choices, dilemmas, ambivalence, insecurity and tensions in their practices. As described above, such an understanding would remain naïve, be overly psychological, and thus lack the potential for critique without a moment of distanciation (Ricoeur, 1993b). Therefore, interpretation has also been characterised by moments of *distant explanation* of how performativity has changed how teachers, via practical reasoning, can meet contextual, situational and relational preconditions in practice.

### **A broader view on teachers' practices**

In addition to the main focus on *teaching* practices, Article 4 takes a broader perspective on practices that involve performative changes such as new assignments (e.g. administrating performances), new roles (e.g. marketing of schools) and positions (e.g. state-funded career services). The concept of *fairness* is used to discuss this, based on the assumption that notions of fairness are central to how we relate to a particular order in, for example, teachers' practices. More specifically, two principles are used: something can on the one hand be considered to be fair based on a principle of need, where a certain order becomes legitimate on the basis of egalitarian allocation of resources (positions, roles, rewards, priority). On the other hand, something can be considered to be fair based on a principle of desert, where a certain order becomes legitimate on the basis of individual achievements. The two principles cannot be understood as more or less legitimate, or as more or less fair. Rather, they represent different positions that (here) are used in an interpretation of teachers' perceptions, actions, intentions, etc. in relation to changed tasks, roles, positions, etc. in practice.

### **Collection of data**

The main part of the data was collected from teachers who taught in year 6. Swedish pupils often change schools and/or teachers in year 7, which is why a relatively high proportion of teachers in year 6 had neither given grades, nor conducted the new national tests prior to the reforms. This enabled data collection from experienced teachers (ranging from 4 to 24 years of experience), with little or no experience of grading or (standardised) testing. Data was col-

lected from 13 teachers during the school year of 2012/13<sup>19</sup>, which was the first year that grades and the new national tests were implemented. The teachers differed in age (35 to 57 years) and gender (although nine were female), and worked in schools of different sizes and socioeconomic statuses, in both rural and urban settings.

Data was collected through interviews and classroom observations. The interviews were conducted as semi-structured life-world interviews (Kvale & Brinkman, 2014) and had the aim of getting as close as possible to the teachers' own experiences, perceptions and interpretations of the reforms in relation to their own practice. The fieldwork was conducted as semi-participant observations, which included observations, conversations and social interactions but no participation in the daily work of teachers. Field notes were used to document observations and conversations, which enabled a targeted focus on the teachers and teacher practices for a long period of time (Patton, 2002).

As mentioned earlier, teachers' practices are studied in a broader sense in Article 4, in which complementary data from an ethnographic dissertation project (Karlsson, 2015) were used. Although following a different (ethnographic) design, the complementary data was collected in similar ways to those described above, primarily using interviews and observations.

## The articles

The first article (Strandler, 2015) sets out a conceptual framework that aims at contributing to an understanding of how performative changes can be studied in teachers' practices. Inspired by Ricœur, a critical hermeneutical approach is suggested, and it is argued that his discussion of the concept of practical reason can be used to depict teaching practice as existing in a field of tension. Further, it is argued that critical hermeneutics can frame a study of teaching, understood as practical reasoning, and provide a critique that is grounded in a discussion on how the mechanisms and assumptions behind (for example neoliberal) policy are mirrored in practice, without losing sight of either the agency of teachers or a societal perspective on teaching.

In the second article (Strandler, 2016), a standardising affect from performative changes on teaching practices is studied in relation to different contextual preconditions. The article problematises the assumption that per-

---

<sup>19</sup> 2012/2013 for all but one teacher for whom data was collected during the following school year.

formative reforms, such as grades and national tests in lower years, can function as an impetus for educational equity. Analysis is framed by the conceptual framework set out in article 1, and focus on how the reforms were enacted in six socioeconomically diverse teaching practices (in both high and low SES schools). The results show great differences. Teaching in the high SES schools was characterised by “coaching” teacher roles, where the pupils worked (and were assumed to work) independently and individually with home support, and where making pupil performances visible was at the core of teaching.

Teaching in the low SES schools became more problematic since the new performative demands constrained the ways in which the teachers could meet local and contextual needs such as language support, routines and study techniques in order to facilitate the future success of their pupils. In conclusion, it is argued that this poses a problem in relation to central aims for educational equity.

The third article (Strandler, 2017) looks at a similar standardising affect from performative changes as in article 2 above. The article discusses this in relation to social studies teaching, which, at its core, has highly diverse and sometimes conflicting aims and purposes. The conceptual framework, built on Ricœur’s discussion on the concept of practical reason, was used in order to analyse the tensions that arose when the teachers implemented standardised tests and grading in social studies, and to critically discuss implications for social studies teaching. Teaching practices shifted from social studies’ extrinsic dimensions (emphasising an open and individual understanding of social issues) toward social studies’ intrinsic dimensions (emphasising knowledge about a predetermined content) as a result of policy changes, teachers’ meaning-making of the reforms, and in relation to external constraints. In conclusion, it is argued that this shift risks circumscribing tools that teachers can use to deal with inherently complex subject dimensions.

The fourth article (Erlandson, Strandler & Karlsson, 2017) is the result of collaboration, where complementary data from another dissertation project (Karlsson, 2015) has been used. The perspective is broader in the sense that it includes assignments, roles and teacher positions that are not directly (but certainly are indirectly) related to teaching. The article reinterpreted data from the two dissertation projects in order to analyse how a number of neoliberal-inspired economic and political processes had (re)organised social and relational practices in local school settings. The main purpose of the study was to analyse how the current reforms were enacted and affected the working lives

of teachers. Fairness was used as a lens for illuminating these changes in social relations, in organisations of teachers' practices, and teachers' struggles with these changes. The results show that there were an increased focus on individuality in the everyday working lives of teachers, where result-centred practices, relations and professional identities had replaced notions of equality and compensatory interventions. The teachers described an increasing focus on performativity, competition and hierarchisation. In the same way that schools had become their own brands, teachers competed with one another over limited resources.

## Discussion

The performative changes entered the teachers' practices through concrete assignments, roles and positions that were embedded in a formal administration that made them difficult to adapt or avoid. Hence, it was not a realistic alternative to not record performances, conduct testing, or be involved in certain assignments. The teachers' handled this in different ways, both embracing the changes as meaningful parts of their practices, as well as being critical toward the consequences of these changes for practice.

The concrete changes offered the teachers partly new forms for meaning-making and structures in practice. After an initial period of nervousness, most of the year 6 teachers integrated grading and national testing into their practices, where new knowledge requirements, aims, matrices, and follow-ups could connect seemingly separate segments, subjects and assignments. In addition, the documentation of pupils' performances reduced the complexity of practice in favour of clarity. In this way, the writing down (and thus the displaying) of pupils' performances contributed with certainty and predictability in otherwise uncertain and changing practices.

Although the teachers worked in relatively different schools, they interpreted and perceived the changes in similar ways. Performances, and displaying performances, became a performative template for practice that gave rise to various fields of tensions. The greatest challenges emerged in relation to contextual differences. As described in Article 2, the teachers in low SES schools seemed to face more unwieldy fields of tensions than teachers in high SES schools. The increased performative pressure restricted the low SES teachers ability to meet their students' needs, experiences and conditions. Several of the teachers considered it to be essential to work with relations, social

## SUMMARY

issues or language skills to facilitate long-term learning, but such teaching became hazardous since it did not meet the performative template. The articles show how the teachers handled these tensions by attempting to reduce risk-taking in relation to the increased pressure on performances. Uncertain and unpredictable contexts, situations and relations certainly still characterised the classrooms, but the teachers handled this through carefully chosen tasks, strategies and instructions.

At first glance, it might seem as if the performative changes would have had little impact on the teachers' practices. The grades and national tests were not high-stake for the year 6 teachers, and there were no formal obligations for the teachers to participate in marketing, career-services etc. Nevertheless, the changes affected the teachers' practices in fundamental ways. While the registering of pupils' performances reduced complexity in practice, it also provided clear images of the quality of schools and teachers for external stakeholders. These images tended to come back to the teachers in ways that constrained their practices. In particular, this was due to implicit or explicit threats that vagueness and poor performances led to fewer pupils, fewer resources and, in the long run, the risk of redundancies.

Performativity did not completely determine the teachers' practices. The different ways in which performativity affected the teachers' practices, and the ways in which the teachers regarded challenges, problems, choices and possibilities as real dilemmas illustrate how they also had a critical distance toward its influence on practice. This indicates the potential for alternative ways to understand and manage performativity in practice, which would, however, require that the educational system to a greater extent be organised around the insight that all practices hold elements of unpredictability, uncertainty and risk. In Sweden, unfortunately, there is not much indication of a movement in such a direction.





## Referenser

- Aftonbladet. (2011). *Världens bästa skola?* Hämtad 2015-11-12 från <http://skolgranskning.aftonbladet.se/>
- Alexander, R. J. (2010). *Children, their world, their education: the final report and recommendations of the cambridge primary review*. New York: Routledge.
- Almqvist, R. M. (2004). *Icons of new public management: four studies on competition, contracts and control*. Stockholm: Stockholms Universitet.
- Anscombe, G. E. M. (1963). *Intention*. Oxford: Blackwell.
- Apple, M. W. (2004). Creating difference: Neo-liberalism, neo-conservatism and the politics of educational reform. *Educational Policy*, 18(1), 12-44.
- Arnesen, A. L., & Lundahl, L. (2006). Still social and democratic? Inclusive education policies in the Nordic welfare states. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 50(3), 285-300.
- Aspelin, J. (2016). Om den pedagogiska relationens gränser. *Nordisk tidskrift för allmän didaktik*, 2(1), 3-13.
- Au, W. (2007). High-Stakes testing and curricular control: A qualitative metasynthesis. *Educational Researcher*, 36(5), 258-267.
- Au, W. (2008). Devising inequality: a Bernsteinian analysis of high-stakes testing and social reproduction in education. *British Journal of Sociology of Education*, 29(6), 639-651.
- Au, W. (2009). *Unequal by design: high-stakes testing and the standardization of inequality*. New York London: Routledge.
- Au, W. (2011). Teaching under the new Taylorism: high-stakes testing and the standardization of the 21st century curriculum. *Journal of Curriculum Studies*, 43(1), 25-45.
- Ball, S. J. (2000). Performativities and fabrications in the education economy: towards the performative society. *Australian Educational Researcher*, 17(3), 1-24.
- Ball, S. J. (2003). The teacher's soul and the terrors of performativity. *Journal of Education Policy*, 18(2), 215-228.
- Ball, S. J. (2008). *The education debate*. Bristol: Policy Press.
- Ball, S. J. (2013). *Foucault, power, and education*. New York: Routledge.
- Ball, S. J., Maguire, M., & Braun, A. (2012a). *How schools do policy: policy enactments in secondary schools*. London; New York: Routledge.
- Ball, S. J., Maguire, M., Braun, A., Perryman, J., & Hoskins, K. (2012b). Assessment technologies in schools: 'deliverology' and the 'play of dominations'. *Research Papers in Education*, 27(5), 513-533.

- Bergh, A. (2008). Från likvärdighet till kvalitet. I: T. Englund & A. Quennerstedt (Red.): *Vadå likvärdighet?: studier i utbildningspolitisk språkanvändning* (s. 165-182). Göteborg: Daidalos.
- Bergh, A., & Englund, T. (2016). Professionella förstelärare? Om den svenska förstelärarreformen. I: M. Elmgren (Red.): *Att ta utbildningens komplexitet på allvar: en vänskrift till Eva Forsberg* (364-377). Uppsala: Acta Universitatis Upsaliensis.
- Bergman, L. (2007). *Gymnasieskolans svenskämnen: en studie av svenskundervisningen i fyra gymnasieklasser* (Doktorsavhandling, Malmö studies in educational sciences, 36). Malmö: Malmö högskola, Lärarutbildningen.
- Bernstein, B. (2000). *Pedagogy, symbolic control and identity: theory, research, critique*. Lanham, Md.: Rowman & Littlefield Publishers.
- Biesta, G. (2011). *God utbildning i mätningens tidevarv*. Stockholm: Liber.
- Biesta, G. (2014). *The beautiful risk of education*. Boulder: Paradigm.
- Blomqvist, P., & Rothstein, B. (2008). *Välfärdsstatens nya ansikte: demokrati och marknadsreformer inom den offentliga sektorn*. Stockholm: Agora.
- Brante, G. (2009a). Multitasking and synchronous work: Complexities in teacher work. *Teaching and Teacher Education*, 25(3), 430-436.
- Brante, T. (2009b). Vad är en profession? Teoretiska ansatser och definitioner. I: L. Maria (Red.): *Vetenskap för profession* (s. 15-34). Borås: Högskolan i Borås.
- Breakspear, S. (2012). *The policy impact of PISA. An exploration of the normative effects of international benchmarking in school system performance*. OECD Education Working Papers, 71. OECD Publishing.
- Broadfoot, P., & Pollard, A. (2000). The changing discourse of assessment policy: The case of English primary education. I: A. Filer (Red.): *Assessment. Social Practice and Social Product* (s. 11-26). London: RoutledgeFalmer.
- Böhlmark, A., & Holmlund, H. (2012). *Lika möjligheter? Familjebakgrund och skolprestationer 1988-2010*. Uppsala: Institutet för arbetsmarknads- och utbildningspolitisk utvärdering.
- Börjesson, M. (2016). *Från likvärdighet till marknad: en studie av offentligt och privat inflytande över skolans styrning i svensk utbildningspolitik 1969-1999* (Doktorsavhandling, Örebro studies in education, 52 & Örebro studies in educational sciences with an emphasis on didactics, 14). Örebro: Örebro universitet.
- Carlbaum, S., Hult, A., Lindgren, J., Novak, J., Rönnerberg, L. & Segerholm, C. (2014). Skolinspektion som styrning. *Utbildning & demokrati*, 23(1), 5-20.
- Carr, D. (2007). Character in teaching. *British Journal of Educational Studies*, 55(4), 369-389.
- Carr, W., & Kemmis, S. (2004). *Becoming critical. Education, knowledge and action research*. London: Taylor & Francis Ltd.
- Carr, W., & Kemmis, S. (2005). Staying critical. *Educational Action Research*, 13(3), 347-358.

- Claesson, S. (2004). *Lärares levda kunskap*. Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.
- Claesson, S. (2009). *Lärares hållning: klassiska undervisningsidéer och observationer av undervisning*. Lund: Studentlitteratur.
- Clark, C. M., & Peterson, P. L. (1986). Teachers' thought processes. I: M. C. Wittrock (Red.): *Handbook of research on teaching* (s. 255-296). New York: Macmillan.
- Cribb, A., & Gewirtz, S. (2007). Unpacking autonomy and control in education: Some conceptual and normative groundwork for a comparative analysis. *European Educational Research Journal*, 6(3), 203-213.
- Cowen, R. (2009). The transfer, translation and transformation of educational processes: and their shape-shifting? *Comparative Education*, 45(3), 315-327.
- Crocco, M. S., & Costigan, A. T. (2007). The narrowing of curriculum and pedagogy in the age of accountability urban educators speak out. *Urban Education*, 42(6), 512-535.
- Dagens samhälle. (2013). *Dagens samhälle rankar landets skolkommuner*. Hämtad 2015-11-12 från [http://www.dagensamhalle.se/sites/default/files/files/17basta skolkommunKORRIGERAD.pdf](http://www.dagensamhalle.se/sites/default/files/files/17basta%20skolkommunKORRIGERAD.pdf)
- Dahler-Larsen, P. (2012). Constitutive effects as a social accomplishment: a qualitative study of the political in testing. *Education Inquiry*, 3(2), 171-186.
- Dahler-Larsen, P. (2013). Evaluation as a situational or a universal good? *Scandinavian Journal of Public Administration*, 16(3), 29-46.
- Dahlstedt, M. (2007). I val(o)frihetens spår: Segregation, differentiering och två decenier av skolreformer. *Pedagogisk forskning i Sverige*, 12(1), 20-38.
- Darling-Hammond, L. (2006). No child left behind and high school reform. *Harvard Educational Review*, 76(4), 642-667.
- Darling-Hammond, L., & Ascher, C. (1991). *Creating accountability in big city school systems*. New York: ERIC Clearinghouse on Urban Education.
- Dee, T., & Jacob, B. (2011). The impact of no child left behind on student achievement. *Journal of Policy Analysis and Management*, 30(3), 418-446.
- Delamont, S. (2008). For lust of knowing - observation in educational ethnography. I: G. Walford (Red.): *How to do educational ethnography*. London: the Tufnell Press.
- Dovemark, M. (2017). Utbildning till salu – konkurrens, differentiering och varumärken. *Utbildning & demokrati*, 26(1), 67-86.
- Dovemark, M., & Holm, A-S. (2017a). The performative culture in Swedish schools and how teachers cope with it. I: Borgnakke, K., Dovemark, M., & da Silva, S.M. (Red.): *The postmodern professional. Contemporary learning practices, dilemmas and perspectives* (s. 33-52). London: Tufnell press.
- Dovemark, M., & Holm, A-S. (2017b). Pedagogic identities for sale! Segregation and homogenization in Swedish upper secondary school. *British Journal of Sociology of Education*, 38(4), 518-532.

- Eisner, E. W. (1988). The primacy of experience and the politics of method. *Educational Researcher*, 17(5), 15-20.
- Eisner, E. W. (2002). From episteme to phronesis to artistry in the study and improvement of teaching. *Teaching and Teacher Education*, 18(4), 375-385.
- Ek, E. (2012). *De granskade: om hur offentliga verksamheter görs granskningsbara*. (Doktorsavhandling, Förvaltningshögskolan, 32). Göteborg: Göteborgs universitet.
- Elstad, E. (2009). Schools which are named, shamed and blamed by the media: school accountability in Norway. *Educational Assessment, Evaluation and Accountability*, 21(2), 173-189.
- Englund, T. (1996). Utbildning som "public good" eller "private good"? I: T. Englund (Red.): *Utbildningspolitiskt systemskifte?* (s. 107-142). Stockholm: HLS Förlag.
- Englund, T. (1997). Undervisning som meningserbjudande. I: M. Uljens (Red.): *Didaktik: teori, reflektion och praktik* (s. 120-145). Lund: Studentlitteratur.
- Erlanson, P., Strandler, O. & Karlsson, M. R., (2017). A fair game: the neoliberal (re)organisation of social and relational practices in local school settings [submitted].
- Esping-Andersen, G. (1990). *The three worlds of welfare capitalism*. Cambridge: Polity.
- Eurydice. (2012). *Key data on education in Europe 2012*. Bryssel: Eurydice.
- Falkner, C. (2007). *Datorspelande som bildning och kultur: en hermeneutisk studie av datorspelande*. (Doktorsavhandling, Örebro studies in education, 19). Örebro: Örebro universitet.
- Fangen, K. (2005). *Deltagande observation*. Malmö: Liber ekonomi.
- Filer, A. (2000). Introduction. I: A. Filer (Red.): *Assessment: Social practice and social product* (s. 11-26). London: RoutledgeFalmer.
- Filer, A., & Pollard, A. (2000). Assessment and parents' strategic action. I: A. Filer (Red.): *Assessment. Social practice and social product* (s. 133-150). London: RoutledgeFalmer.
- Forsberg, E. (2008). Framtidsvägen - en huvudled eller en skiljeväg? *Utbildning & demokrati*, 17(1), 75-98.
- Forsberg, E. (2014). Utbildningens bedömningskulturer i granskningens tidevarv. *Utbildning & demokrati*, 23(3), 53-76.
- Forsberg, E., & Lundahl, C. (2006). Kunskapsbedömningar som styrmedia. *Utbildning & demokrati*, 15(3), 7-29.
- Forsberg, E. & Lundgren, U. P. (2010). Sweden: A welfare state in transition. In I. C. Rotberg (Ed.), *Balancing change and tradition in global education reform* (s. 181-200). Lanham, Md.: Rowman & Littlefield Publishers
- Foucault, M. (1979). *Discipline and punish: the birth of the prison*. Harmondsworth: Penguin.
- Foucault, M. (1991). Governmentality. I: G. Burchell, C. Gordon & P. Miller (Red.): *The Foucault effect: studies in governmentality: with two lectures by and an interview with Michel Foucault* (s. 87-104). Chicago: Univ. of Chicago Press.
- Foucault, M. (2002). *Sexualitetens historia. Bd 3, Omsorgen om sig*. Göteborg: Daidalos.

- Freidson, E. (2001). *Professionalism: the third logic*. Cambridge: Polity Press.
- Frelin, A. (2010). *Teachers' Relational Practices and Professionalism*. (Doktorsavhandling), Uppsala: Institutionen för didaktik, Uppsala universitet.
- Fricker, R. D., & Schonlau, M. (2002). Advantages and disadvantages of internet research surveys: evidence from the literature. *Field Methods*, 14(4), 347-367.
- Friesen, N., Henriksson, C., & Saevi, T. (2012). *Hermeneutic phenomenology in education method and practice*. Rotterdam: SensePublishers.
- Gallagher, S. (1992). *Hermeneutics and education*. Albany: State Univ. of New York Press.
- Grundskolekvalitet. (2015). *Grundskolekvalitet*. Hämtad 2015-11-12 från <http://www.grundskolekvalitet.se>
- Gustafsson, J.-E., & Yang Hansen, K. (2009). Resultatförändringar i svensk grundskola: *Vad påverkar resultaten i svenska grundskola? Kunskapsöversikt om betydelsen av olika faktorer*. Stockholm: Skolverket.
- Gustafsson, J.-E., Cliffordson, C., & Erickson, G. (2014). *Likvärdig kunskapsbedömning i och av den svenska skolan - problem och möjligheter*. Stockholm: SNS förlag.
- Gustafsson, J.-E., Sörlin, S., & Vlachos, J. (2016). *Policyidéer för svenska skola*. Stockholm: SNS Förlag.
- Gustavsson, B. (1996). *Bildning i vår tid: om bildningens möjligheter och villkor i det moderna samhället*. Stockholm: Wahlström & Widstrand.
- Gustavsson, S. (2008). *Motstånd och mening: innebörd i blivande lärares seminarieramtal* (Doktorsavhandling, Gothenburg studies in educational sciences, 266). Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.
- Göteborgs-Posten. (2014). *Vilken skola är bäst i Göteborg?* Hämtad 2015-11-12 från <http://www.gp.se/nyheter/goteborg/1.2270831-grafik-vilken-skola-ar-bast-i-goteborg->
- Hallberg, M. (2010). Hermeneutik. I: C. M. Allwood & M. G. Erikson (Red.): *Grundläggande vetenskapsteori för psykologi och andra beteendevetenskaper* (s. 91-106). Lund: Studentlitteratur.
- Hall, D., Grimaldi, E., Gunter, H. M., Möller, J., Serpieri, R., & Skedsmo, G. (2015). Educational reform and modernisation in Europe. The role of national contexts in mediating the new public management. *European Educational Research Journal*, 14(6), 487-507.
- Hall, K., & Harding, A. (2002). Level descriptions and teacher assessment in England: Towards a community of assessment practice. *Educational Research*, 44(1), 1-16.
- Hargreaves, A. (2000). Four ages of professionalism and professional learning. *Teachers and Teaching: History and Practice*, 6(2), 151-182.
- Hargreaves, A. (2004). *Läraren i kunskapsamhället: i osäkerhetens tidevarv*. Lund: Studentlitteratur.
- Harlen, W., & Deakin Crick, R. (2002). A systematic review of the impact of summative assessment and tests on students' motivation for learning. *Research Evidence in Education Library*. London: EPPI Centre, Social Science Research Unit, Institute of Education.

- Hattie, J., & Ashing, K. (2014). *Synligt lärande: en syntes av mer än 800 metaanalyser om vad som påverkar elevers skolresultat*. Stockholm: Natur & Kultur.
- Hilson, M. (2008). *The Nordic model: Scandinavia since 1945*. London: Reaktion.
- Hirsh, Å., & Lindberg, V. (2015). *Formativ bedömning på 2000-talet - en översikt av svensk och internationell forskning*. Stockholm: Vetenskapsrådet.
- Hjalmarsson, M., & Löfdahl Hultman, A. (2016). Det är inte jag som har tillsatt mig själv på posten: Motstånd och ironi i relationer mellan förstelärare och deras kollegor. *Kapet*, 12(1), 76-94.
- Hoban, G. F. (2005). Developing a multi-linked conceptual framework for teacher education design. I: G. F. Hoban (Red.): *The missing links in teacher education design: developing a multi-linked conceptual framework* (s. 1-17). Dordrecht: Springer.
- Hood, C. (1991). A public management for all seasons? *Public Administration*, 69(1), 3-19.
- Hood, C. (1995). The "New Public Management" in the 1980s: Variations on a theme. *Accounting, Organizations and Society*, 20(2/3), 93-109.
- Hood, C., & Peters, G. (2004). The middle aging of new public management: into the age of paradox? *Journal of Public Administration Research and Theory*, 14(3), 267-282.
- Hopmann, S. (2003). On the evaluation of curriculum reforms. *Journal of Curriculum Studies*, 35(4), 459-478.
- Hopmann, S. (2007). Restrained teaching: the common core of Didaktik. *European Educational Research Journal*, 6(2), 109-124.
- Hopmann, S. (2008). No child, no school, no state left behind: schooling in the age of accountability. *Journal of Curriculum Studies*, 40(4), 417-456.
- Hoskins, K. (1979). The examination, disciplinary power, and rational schooling. *History of Education*, 8(2), 135-146.
- Hyltegren, G. (2014). Vaghet och vanmakt 20 år med kunskapskrav i den svenska skolan (Doktorsavhandling, Gothenburg studies in educational sciences, 360). Göteborg: Acra Universitatis Gothoburgensis.
- Jackson, P. W. (1990). *Life in Classrooms*. New York: Teachers College Press.
- Jank, W., & Meyer, H. (1997). Nyttan av kunskaper i didaktisk teori. I: M. Uljens (Red.): *Didaktik: teori, reflektion och praktik* (s. 17-34). Lund: Studentlitteratur.
- Kamens, D., & McNeely, C. (2010). Globalization and the growth of international educational testing and national assessment. *Comparative Education Review*, 54(1), 5-25.
- Kant, I. (2004). *Kritik av det praktiska förnuftet*. Stockholm: Thales.
- Kaplan, D. M. (2003). *Ricœur's critical theory*. Albany: State University of New York Press.
- Karlsson, M. R. (2015). *Motstånd, makt och mening: en etnografisk studie om förändring i gymnasieskolan* (Licentiatuppsats). Göteborg: Göteborgs Universitet.
- Kemp, P. (2005). *Världsmedborgaren: politisk och pedagogisk filosofi för det 21 århundradet*. Göteborg: Daidalos.
- Klafki, W. (1995). Didactic analysis as the core of preparation of instruction. *Journal of Curriculum Studies*, 27(1), 13-30.

- Klapp Lekholm, A. (2008). *Grades and grade assignment: effects of student and school characteristics* (Doktorsavhandling, Gothenburg studies in educational sciences, 269). Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.
- Klapp, A., Cliffordson, C., & Gustafsson, J.-E. (2014). The effect of being graded on later achievement: evidence from 13-year olds in Swedish compulsory school. *Educational Psychology*, 1-19.
- Korp, H. (2006). *Lika chanser i gymnasiet?: en studie om betyg, nationella prov och social reproduktion*. (Doktorsavhandling, Malmö studies in educational sciences, 24). Malmö: Lärarutbildningen, Malmö högskola.
- Korp, H. (2011). *Kunskapsbedömning: vad, hur och varför?* Stockholm: Skolverket.
- Korthagen, F. A. J., Kessels, J., & Koster, B. (2001). *Linking practice and theory: the pedagogy of realistic teacher education*. Hoboken: Lawrence Erlbaum Associates.
- Kristensson Uggla, B. (1999). *Kommunikation på bristningsgränsen: en studie i Paul Ricæurs projekt* (Doktorsavhandling). Stockholm/Stehag: B. Östlings bokförlag. Symposion.
- Kristensson Uggla, B. (2009). *Ricæur, hermeneutics, and globalization*. London; New York: Continuum.
- Kvale, S., Brinkmann, S. (2014). *Den kvalitativa forskningsintervjun*. Lund: Studentlitteratur.
- LaCelle-Peterson, M. (2000). Choosing not to know: How assessment policies and practices obscure the education of language minority students. I: A. Filer (Red.): *Assessment: Social practice and social product* (s. 11-26). London: RoutledgeFalmer.
- Ladson-Billings, G. (2006). From the achievement gap to the education debt: understanding achievement in U.S. schools. *Education Researcher*, 35(3), 3-12.
- Lawn, M. (2011). Standardizing the European education policy space. *European Educational Research Journal*, 10(2), 259-271.
- Lekholm, A. K., & Cliffordson, C. (2008). Discrepancies between school grades and test scores at individual and school level: effects of gender and family background. *Educational Research and Evaluation*, 14(2), 181-199.
- Levin, B. (1998). An epidemic of education policy: (what) can we learn from each other? *Comparative Education*, 34(2), 131-141.
- Levinsson, M. (2013). *Evidens och existens: evidensbaserad undervisning i ljuset av lärares erfarenheter* (Doktorsavhandling, Gothenburg studies in educational sciences, 339). Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.
- Lewin, L. (2014). *Staten får inte abdikera: om kommunaliseringen av den svenska skolan: betänkande*. Stockholm: Fritze.
- Lilja, A. (2013). Förtroendefulla relationer mellan lärare och elev (Doktorsavhandling, Gothenburg studies in educational sciences, 338). Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.
- Lindblad, S. (2006). A European perspective on international arenas for educational research. I: Ozga, J., Seddon, T. & Popkewitz, T. (Red.):



- Education research and policy: steering the knowledge-based economy (The world year book of education, 2006)*. London: RoutledgeFalmer.
- Lindblad, S. (2008). *Bildningsgångar och skolresultat i det senmoderna sambället*. Forskningsprojekt finansierat av Vetenskapsrådet, Utbildningsvetenskapliga kommittén, nr. 2008-2999.
- Lindblad, S., Linde, G., & Naeslund, L. (1999). Ramfaktorteori och praktiskt förnuft. *Pedagogisk forskning i Sverige*, 4(1), 93-109.
- Lindblad, S., & Popkewitz, T. S. (2001). *Education governance and social integration and exclusion: studies in the powers of reason and the reasons of power*. Uppsala: Uppsala universitet.
- Lindensjö, B., & Lundgren, U. P. (2000). *Utbildningsreformer och politisk styrning*. Stockholm: HLS förlag.
- Lundgren, L. (2014). *Nya utvärderingsmonstret: om kvalitetsmätning i den offentliga sektorn*: Studentlitteratur.
- Lortie, D. C. (2002). *Schoolteacher: a Sociological Study*. Chicago: University of Chicago Press.
- Lundahl, C. (2006). *Viljan att veta vad andra vet. Kunskapsbedömning i tidigmodern, modern och senmodern skola* (Doktorsavhandling, Arbetsliv i omvandling, 8). Uppsala: Uppsala Universitet; Stockholm: Arbetslivsinstitutet
- Lundahl, C., Hultén, M., Klapp Ekholm, A., & Mickwitz, L. (2015). *Betygens geografi: forskning om betyg och summativa bedömningar i Sverige och internationellt*. Stockholm: Vetenskapsrådet.
- Lundahl, C., Hultén, M., & Tveit, S. (2017). The power of teacher-assigned grades in outcome-based education. *Nordic Journal of Studies in Educational Policy*, publicerad online 20 April, 2017.
- Lundahl, L. (2002). Sweden: decentralization, deregulation, quasi-markets - and then what? *Journal of Education Policy*, 17(6), 687-697.
- Lundahl, L. (2005). A Matter of self-governance and control. The reconstruction of Swedish educational policy: 1980-2003. *European Education*, 37(1), 10-25.
- Lundahl, L., Erixon Arreman, I., Holm, A.-S., & Lundström, U. (2013). Educational marketization the Swedish way. *Education Inquiry*, 4(3), 497-517.
- Lunneblad, J., & Asplund Carlsson, M. (2012). Performativity as pretence: a study of testing practices in a compulsory school in Sweden. *Ethnography and Education*, 7(3), 297-309.
- Lunneblad, J., & Dance, L. J. (2014). Performativity pressures at urban high schools in Sweden and the USA. *Ethnography and Education*, 9(3), 298-312.
- Läraryrskommittén. (2015). *Bästa skolkommunen*. Hämtad 2015-11-12 från <https://www.lararforbundet.se/om/basta-skolkommunen>
- Madaus, G. F., & O'Dwyer, L. (1999). A short history of performance assessment - lessons learned. *Phi Delta Kappan*, 80(9), 688-696.
- McLaughlin, M. W., & Talbert, J. E. (2001). *Professional communities and the work of high school teaching*. Chicago, Ill.; London: University of Chicago Press.

- McNeil, L. M. (2000). *Contradictions of school reform: educational costs of standardized testing*. New York: Routledge.
- McNess, E., Broadfoot, P., & Osborn, M. (2003). Is the effective compromising the affective? *British Educational Research Journal*, 29(2), 243-257.
- Menken, K. (2008). *English learners left behind: standardized testing as language policy*. Clevedon; Buffalo: Multilingual Matters Ltd.
- Mickwitz, L. (2015). *En reformerad lärar: konstruktionen av en professionell och betygssättande lärare i skolpolitik och skolpraktik*. (Doktorsavhandling, Doktorsavhandling från institutionen för pedagogik och didaktik, 37; Södertörn doctoral dissertations, 107). Stockholm: Institutionen för pedagogik och didaktik, Stockholms universitet.
- Miller, P., & Rose, N. S. (2008). *Governing the present: administering economic, social and personal life*. Cambridge: Polity.
- Morén, G., & Irisdotter Aldemyr, S. (2015). The struggling concept of social issues in social studies: A discourse analysis on the use of a central concept in syllabuses for social studies in Swedish secondary schools. *Journal of Social Science Education*, 14(1), 6-18.
- Murphy, M., & Fleming, T. (2010). *Habermas, critical theory and education*. New York: Routledge.
- Müller, J., & Hernández, F. (2009). On the geography of accountability: Comparative analysis of teachers' experiences across seven European countries. *Journal of Educational Change*, 11(4), 307-322.
- Nordin, A. (2012). *Kunskapens politik - en studie av kunskapsdiskurser i svensk och europeisk utbildningspolicy* (Doktorsavhandling, Linnaeus university dissertations, 97). Växjö: Linnaeus University Press.
- Nusche, D., Halász, G., Looney, J., Santiago, P., & Shewbridge, C. (2011). OECD reviews of evaluation and assessment in education. OECD.
- OECD. (2015). *Improving schools in Sweden: an OECD perspective*. Paris: OECD.
- Olin, A. (2009). *Skolans mötespraktik: en studie om skolutveckling genom yrkesverksammas förståelse* (Doktorsavhandling, Gothenburg studies in educational sciences, 286). Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.
- Olovsson, T. G. (2015). *Det kontrollera(n)de klassrummet. Bedömningsprocessen i svensk grundskolepraktik i relation till införandet av nationella skolreformer* (Doktorsavhandling, Umeå studies in the educational sciences, 6). Umeå Universitet, Umeå.
- Olssen, M. (1996). In defence of the welfare state and publicly provided education: a New Zealand perspective. *Journal of Education Policy*, 11(3), 337-362.
- Olssen, M., & Peters, M. A. (2005). Neoliberalism, higher education and the knowledge economy: from the free market to knowledge capitalism. *Journal of Education Policy*, 20(3), 313-345.
- Osbeck, C. (2009). Religionskunskapslärare. I: B. Schüllerqvist & C. Osbeck (Red.): *Ämnesdidaktiska insikter och strategier: berättelser från gymnasielärare i*

- sambällskunskap, geografi, historia och religionskunskap* (s. 157-204). Karlstad: Karlstad University Press.
- Osborn, M., McNess, E., & Broadfoot, P. (2000). *What teachers do. Changing policy and practice in primary education*. London: Continuum.
- Ozga, J. (2000). *Policy research in educational settings: contested terrain*. Buckingham England; Philadelphia: Open University Press.
- Ozga, J., & Jones, R. (2006). Travelling and embedded policy: the case of knowledge transfer. *Journal of Education Policy*, 21(1), 1-17.
- Palmer, R. E. (1969). *Hermeneutics: interpretation theory in Schleiermacher, Dilthey, Heidegger, and Gadamer*. Evanston: Northwestern U.P.
- Patton, M. Q. (2002). *Qualitative research & evaluation methods*. London: SAGE.
- Persson, S. (2008). *Lärarens uppkomst och förändring: en sociologisk studie av lärares villkor, organisering och yrkesprojekt inom den grundläggande utbildningen i Sverige ca. 1800-2000* (Doktorsavhandling, Gothenburg studies in sociology, 33). Göteborg: Sociologiska institutionen, Göteborgs universitet.
- Peters, M. A. (2003). Truth-telling as an educational practice of the self: Foucault, Parrhesia and the ethics of subjectivity. *Oxford Review of Education*, 29(2), 207-224.
- Pettersson, D. (2008). *Internationell kunskapsbedömning som inslag i nationell styrning av skolan* (Doktorsavhandling, Uppsala studies in education, 120). Uppsala: Acta Universitatis Upsaliensis.
- Polkinghorne, D. E. (2005). Language and meaning: Data collection in qualitative research. *Journal of Counseling Psychology*, 52(2), 137-145.
- Pollard, A., & Triggs, P. (2000). *What pupils say. Changing policy and practice in primary education*. London: Continuum.
- Porter, S. E., & Robinson, J. (2012). *Hermeneutics: an introduction to interpretive theory*. Grand Rapids, Mich.: Eerdmans.
- Power, M. (1997). *The audit society: rituals of verification*. Oxford, England; New York: Oxford University Press.
- Proposition 2008/09:66. *En ny betygsskala*.
- Proposition 2008/09:87. *Tydligare mål och kunskapskrav - nya läroplaner för skolan*.
- Proposition 2009/10:219. *Betyg från årskurs 6 i grundskolan*.
- Proposition 2012/13:195. (2013). *Minskade krav på dokumentation i skolan*.
- Rapley, T. (2007). *Doing conversation, discourse and document analysis*. Los Angeles, Calif.; London: SAGE.
- Ravitch, D. (2011). *The death and life of the great American school system: how testing and choice are undermining education*. New York: Basic Books.
- Rawls, J., Sen, A., & Walzer, M. (2002). *Idéer om rättvisa*. Stockholm: ePan.
- Regeringen. (2015). *Dir. 2015:36. Översyn av de nationella proven för grund- och gymnasieskolan*. Stockholm: Regeringen.
- Rhodes, R. A. W. (1994). The hollowing out of the state: the changing nature of the public service in Britain. *Political Quarterly*, 65(2), 138-151.

## REFERENSER

- Richardson, G. (2010). *Svensk utbildningshistoria: Skola och samhälle förr och nu*. Lund: Studentlitteratur.
- Ricœur, P. (1981a). *Hermeneutics and the human sciences: essays on language, action and interpretation*. Cambridge: Cambridge U.P.
- Ricœur, P. (1981b). The model of the text: meaningful action considered as a text. I: J. B. Thompson (Red.): *Hermeneutics and the human sciences: essays on language, action and interpretation* (s. 197-221). Cambridge: Cambridge U.P.
- Ricœur, P. (1986). *Lectures on ideology and utopia*. New York: Columbia Univ. Press.
- Ricœur, P. (1993a). Det praktiska förnuftet. I: P. Kemp & B. Kristensson Uggla (Red.): *Från text till handling. En antologi om hermeneutik* (s. 167-203). Stockholm; Stehag: B. Östlings bokförlag Symposion.
- Ricœur, P. (1993b). Förklara och förstå. I: P. Kemp & B. Kristensson Uggla (Red.): *Från text till handling. En antologi om hermeneutik* (s. 65-98). Stockholm; Stehag: B. Östlings bokförlag Symposion.
- Ricœur, P. (1993c). Hermeneutik och ideologikritik. I: P. Kemp & B. Kristensson Uggla (Red.): *Från text till handling. En antologi om hermeneutik* (s. 99-143). Stockholm; Stehag: B. Östlings bokförlag Symposion.
- Ricœur, P. (1993d). Vad är en text? I: P. Kemp & B. Kristensson Uggla (Red.): *Från text till handling. En antologi om hermeneutik* (s. 29-64). Stockholm; Stehag: B. Östlings bokförlag Symposion.
- Ricœur, P. (2007). *Freedom and nature: the voluntary and the involuntary*. New Evanston, IL: Northwestern University.
- Rinne, I. (2014). *Pedagogisk takt i betygssamtal en fenomenologisk hermeneutisk studie av gymnasielärares och elevers förståelse av betyg*. (Doktorsavhandling, Gothenburg studies in educational sciences, 364). Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.
- Risenfors, S. (2011). *Gymnasieungdomars livstolkande*. (Doktorsavhandling, Gothenburg studies in educational sciences, 317). Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.
- Roorda, D. L., Koomen, H. M., Spilt, J. L., & Oort, F. J. (2011). The influence of affective teacher-student relationships on students' school engagement and achievement: A meta analytic approach. *Review of Educational Research*, 81(4), 493-529.
- Rose, N., & Miller, P. (1992). Political power beyond the state: Problematics of government. *The British Journal of Sociology*, 43(2), 173-205.
- Rosenkvist, M. A. (2010). *Using student test results for accountability and improvement: A literature review*. OECD Education Working Paper No. 54: OECD.
- Rothstein, B. (2010). *Den socialdemokratiska staten: reformer och förvaltning inom svensk arbetsmarknads- och skolpolitik*. Lund: Arkiv.
- Rönnerberg, L. (2011). Exploring the intersection of marketisation and central state control through swedish national school inspection. *Education Inquiry*, 2(4), 689-707.

- Rönnerberg, L. (2012). Justifying the need for control. Motives for Swedish national school inspection during two governments. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 58(4), 385-399.
- Sandahl, J. (2015). Preparing for citizenship: The value of second order thinking concepts in social science education. *Journal of Social Science Education*, 14(1), 19-30.
- Schüllerqvist, B., & Osbeck, C. (2009). Lärarnas ämnesdidaktiska insikter och strategier. I: B. Schüllerqvist & C. Osbeck (Red.): *Ämnesdidaktiska insikter och strategier: berättelser från gymnasielärare i samhälls-kunskap, geografi, historia och religionskunskap* (s. 205-230). Karlstad: Karlstad University Press.
- Segolsson, M. (2011). *Lärandets hermeneutik: tolkningens och dialogens betydelse för lärandet med bildningstanken som utgångspunkt*. (Doktorsavhandling, Högskolan för lärande och kommunikation, 10). Jönköping: Högskolan för lärande och kommunikation.
- Selander, S. (2015). Kunskapsformer, topiskt tänkande och tolkningspraktiker. I: A. Bronäs & S. Selander (Red.): *Verklighet, verklighet: teori och praktik i lärarutbildning* (s. 25-40). Lund: Studentlitteratur.
- Selander, S., & Ödman, P.-J. (2005). *Text och existens: hermeneutik möter samhällsvetenskap*. Göteborg: Daidalos.
- Selghed, B. (2004). *Ännu icke godkänt: lärares sätt att erfa betygssystemet och dess tillämpning i yrkesutövningen*. (Doktorsavhandling, Malmö studies in educational sciences, 15). Malmö: Lärarutbildningen, Malmö högskola. SFS 1998:204. *Personuppgiftslagen*.
- SFS 2013:70. *Förordning om statsbidrag till skolbuvudmän som inrättar karriärsteg för lärare*.
- SFS 2016:100. *Förordning om statsbidrag för höjda löner till lärare och vissa andra personalkategorier*.
- Shore, C. (2008). Audit culture and illiberal governance. Universities and the politics of accountability. *Anthropological Theory*, 8(3), 278-298.
- Shore, C., & Wright, S. (1999). Audit culture and anthropology: Neo-Liberalism in British Higher Education. *The Journal of the Royal Anthropological Institute*, 5(4), 557-575.
- Skolinspektionen. (2011). *Lika eller olika? Omvärdering av nationella prov i grundskolan och gymnasieskolan*. Stockholm: Skolinspektionen.
- Skolinspektionen. (2013). *Olika beterna är för stora. Omvärdering av nationella prov i grundskolan och gymnasieskolan, 2013*. Stockholm: Skolinspektionen
- Skolverket. (2011). *Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet 2011*. Stockholm: Skolverket.
- Skolverket. (2012). *Betygsinflation - betygen och den faktiska kunskapsutvecklingen*. Stockholm: Skolverket.
- Skolverket. (2013a). *Lärare i olika lärarkategorier läsåret 2012/2013 (tabell 5 A)*. Hämtad 2014-10-30 från <http://www.skolverket.se/statistik-och->

- utvärdering/statistik-i-tabeller/grundskola/personal/personal-i-grundskolan-lasar-2012-13-1.194648
- Skolverket. (2014a). *Barn, verksamheter, elever och kursdeltagare, del 1*. Stockholm: Skolverket.
- Skolverket. (2014b). *Privata aktörer inom förskola och skola: en nationell kartläggning av enskilda huvudmän och ägare*. Stockholm: Skolverket.
- Skolverket. (2015a). *SIRIS: Skolverkets internetbaserade resultat- och kvalitetsinformationsystem*. Hämtad 2017-05-03 från <http://sirisskolverket.se>
- Skolverket. (2015b). *Valja skola*. Hämtad 2015-11-12 från <http://www.valjaskola.se>
- Skolverket. (2016a). *PISA 2015: 15-åringars kunskaper i naturvetenskap, läsförståelse och matematik*. Stockholm: Skolverket.
- Skolverket. (2016b). *Nationella proven i grundskolans årskurs 6 och 9. En uppföljning av lärares, rektorers och elevers uppfattningar om proven*. Stockholm: Skolverket.
- Slomp, D. H. (2008). Harming not helping: The impact of a Canadian standardized writing assessment on curriculum and pedagogy. *Assessing Writing*, 13(3), 180-200.
- SOU 1992:94. (1992). *Skola för bildning: huvudbetänkande*. Stockholm: Utbildningsdepartementet.
- SOU 2007:28. (2007). *Tydliga mål och kunskapskrav i grundskolan: förslag till nytt mål- och uppföljningssystem: betänkande*. Stockholm: Utbildningsdepartementet.
- Stobart, G. (2008). *Testing times: the uses and abuses of assessment*. London; New York: Routledge.
- Strandler, O. (2015). Policy, practice and practical reason: understanding teaching in times of outcome regulation. *Policy Futures in Education*, 13(7), 887-899.
- Strandler, O. (2016). Equity through assessment? Teachers' mediation of outcome-focused reforms in socioeconomically different schools (submitted). *Scandinavian Journal of Educational Research*, 60(5), 538-553.
- Strandler, O. (2017). Constraints and meaning-making: Dealing with the multifacetedness of Social Studies in audited teaching practices. *Journal of Social Science Education*, 16(1), 56-67.
- Strathern, M. (1997). 'Improving ratings': audit in the British university system. *European Review*, 5(3), 305-321.
- Stronach, I., Corbin, B., McNamara, O., Stark, S., & Warne, T. (2002). Towards an uncertain politics of professionalism: teacher and nurse identities in flux. *Journal of Education Policy*, 17(1), 109-138.
- Sundberg, D., & Wahlström, N. (2012). Standards-based curricula in a denationalised conception of education: the case of Sweden. *European Educational Research Journal*, 11(3), 342.
- Svenska akademien. (2015). *Svenska akademiens ordlista över svenska språket*. Stockholm: Svenska akademien.
- Svenska akademien & Lexikaliska institutet. (2009). *Svensk ordbok: utgiven av Svenska akademien*. Stockholm: Norstedt.

- Sveriges Kommuner och Landsting. (2015). *Öppna jämförelser*. Hämtad 2015-11-12 från <http://skl.se/tjanster/merfranskl/oppnajamforelser.275.html>
- Sveriges Television. (2015). *Skolpejlen*. Hämtad 2015-11-12 från <http://www.svt.se/pejl/skolpejl-en-hjalp-infor-skolvalet>
- Taras, M. (2005). Assessment - summative and formative - some theoretical reflections. *British Journal of Educational Studies*, 53(4), 466-478.
- Taylor, C. (1971). Interpretation and the sciences of man: *Philosophy and the human sciences. Philosophical papers 2*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Taylor, D. (2011). Practices of the self. I: D. Taylor (Red.): *Michel Foucault: Key Concepts* (s. 173-186). Durham: Acumen.
- Torrance, H. (2007). Assessment as learning? How the use of explicit learning objectives, assessment criteria and feedback in post-secondary education and training can come to dominate learning. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 14(3), 281-294.
- Torrance, H. (2012). Assessing educational reform. Accountability, standards and the utility of qualifications. I: H. Lauder (Red.): *Educating For the Knowledge Economy?: Critical Perspectives* (s. 192-210). New York, NY: Routledge.
- Traianou, A., & Hammersley, M. (2008). Making science education evidence-based? Reflections on a teaching and learning research programme (TLRP) study. *Oxford Review of Education*, 34(4), 461-481.
- Troman, G., Jeffrey, B., & Raggl, A. (2007). Creativity and performativity policies in primary school cultures. *Journal of Education Policy*, 22(5), 549-572.
- Utbildningsdepartementet. (2012). *U2012/4307/S: Uppdrag om skol- och resultatinformation*. Stockholm: Regeringen.
- Valenzuela, A. (2005). *Leaving children behind: how "Texas-style" accountability fails Latino youth*. Albany: State University of New York Press.
- Valli, L., & Buese, D. (2007). The changing roles of teachers in an era of high-stakes accountability. *American Educational Research Journal*, 44(3), 519-558.
- van Manen, M. (1991). *The tact of teaching: the meaning of pedagogical thoughtfulness*. London, Ont.: Althouse Press.
- van Manen, M. (1997). *Researching lived experience: human science for an action sensitive pedagogy*. Ontario: Althouse press.
- Van Thiel, S., & Leeuw, F. (2002). The performance paradox in the public sector. *Public Performance & Management Review*, 25(3), 267-281.
- Vetenskapsrådet. (2002). *Forskningsetiska principer inom humanistisk-sambällsvetenskaplig forskning*. Stockholm: Vetenskapsrådet.
- Vlachos, J. (2011). Friskolor i förändring. I: L. Hartman (Red.): *Konkurrensens konsekvenser: vad händer med svensk välfärd?* (s. 66-110). Stockholm: SNS förlag.
- von Wright, G. H. (1983). *Philosophical papers of Georg Henrik von Wright. Vol. 1, Practical reason*. Oxford: Blackwell.
- Välfärdsutredningen. (2016). *Ordning och reda i välfärden: betänkande*. Stockholm: Regeringen.

- Wahlgren, V. C. (2009). *Den långa vägen till en jämställd gymnasieskola: en studie om genuspedagogers förståelse av gymnasieskolans jämställdhetsarbete* (Doktorsavhandling, Högskolan för lärande och kommunikation, 5). Jönköping: Högskolan för lärande och kommunikation.
- Wahlström, N. (2002). *Om det förändrade ansvaret i skolan. Vägen till mål- och resultatstyrning och några av dess konsekvenser* (Doktorsavhandling, Örebro studies in education, 3). Örebro: Örebro universitet.
- Wahlström, N., & Sundberg, D. (2015). *Theory-based evaluation of the curriculum Lgr11*. Uppsala: IFAU.
- Waldow, F. (2012). Standardisation and Legitimacy. Two Central Concepts in Research on Educational Borrowing and Lending. I: G. Steiner-Khamsi & F. Waldow (Red.): *World yearbook of education 2012: policy borrowing and lending in education* (s. 411-427). Abingdon, Oxon; New York: Routledge.
- Walford, G. (2008). Selecting sites, and gaining ethical and practical access. I: G. Walford & S. Delamont (Red.): *How to do educational ethnography* (s. 16-38). London: Tufnell Press.
- Walford, G. (2009). The practice of writing ethnographic fieldnotes. *Ethnography and Education*, 4(2), 117-130.
- Walford, G., & Delamont, S. (2008). *How to do educational ethnography*. London: Tufnell Press.
- Wedin, A.-S. (2007). *Lärares arbete och kunskapsbildning: utmaningar och inviter i den vardagliga praktiken* (Doktorsavhandling, Linköping studies in pedagogic practices, 2). Linköping: Linköpings universitet.
- Wermke, W., & Forsberg, E. (2017). The changing nature of autonomy: Transformation of the late Swedish teaching profession. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 61(2), 155-168.
- West, M. R. & Peterson, P. E. (2003). The politics and practice of school accountability. I: P. E. Peterson & M. R. West (Red.): *No child left behind?: the politics and practice of school accountability* (s. 1-20). Washington, D.C.: Brookings Institution Press.
- Wiklund, M. (2006). *Kunskapens fanbärare: den goda läraren som diskursiv konstruktion på en medicarena* (Doktorsavhandling, Örebro studies in education, 17). Örebro: Örebro universitet.
- Wikström, C., & Wikström, M. (2005). Grade inflation and school competition: an empirical analysis based on the Swedish upper secondary schools. *Economics of Education Review*, 24, 309-322.
- Wyse, D., & Torrance, H. (2009). The development and consequences of national curriculum assessment for primary education in England. *Educational Research*, 51(2), 213-228.
- Yang Hansen, K., & Gustafsson, J.-E. (2016). Causes of educational segregation in Sweden - school choice or residential segregation. *Educational Research and Evaluation*, 22(1), 23-44.



- Yang Hansen, K., Rosén, M., & Gustafsson, J. E. (2011). Changes in the multi-level effects of socio-economic status on reading achievement in Sweden in 1991 and 2001. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 55(2), 197-211.
- Ödman, P.-J. (2007). *Tolkning, förståelse, vetande: hermeneutik i teori och praktik*. Stockholm: Norstedts akademiska förlag.

# Bilaga 1

## Intervjumall för inledande intervju

- Beskriv din lärarkarriär
  - Hur länge har du jobbat? Här/andra skolor?
  - Vilken typ av lärarjobb? Beskriv din tjänst. Ämnen?
  - Hur skulle du i generella drag beskriva den här skolan/ klassen/ eleverna/ föräldrarna/ området
- Arbetssätt
  - Försök att beskriva hur du arbetar?
  - Ämnesområden/enskilda ämnen/tematiskt
  - Schema. Vad vet du om nästa läsår?
  - Hur planerar du?
  - Samarbete med andra lärare
  - Hur ser ett typiskt avsnitt ut? Olika ämnen?
- Reformerna
  - Hur har det gått så här långt?
  - Nya kursplanerna
  - Centrala innehållet
  - Kunskapskraven
  - Hur har bedömning sett ut tidigare? Skriftliga omdömen?  
IUP
- Är du i generella drag positiv/negativ till hur skolan reformeras?
- Betygen
  - Hur ser du på att börja sätta betyg?
  - Har du någon plan för hur du kommer att göra?
  - Vilken roll betyg kommer att spela i undervisningen?
  - Vilken typ av Uppgifter? Förändringar?
  - Val av områden?
  - Elevens utveckling?
  - Undervisningssätt?
- Nationella proven
  - Hur ser du på att använda fler nationella prov?
  - Respektive ämne

Tidigare utgåvor:

Editors: Kjell Härnqvist and Karl-Gustaf Stukát

1. KARL-GUSTAF STUKÁT *Lekskolans inverkan på barns utveckling*. Stockholm 1966
2. URBAN DAHLLÖF *Skoldifferentiering och undervisningsförlöpp*. Stockholm 1967
3. ERIK WALLIN *Spelling. Factorial and experimental studies*. Stockholm 1967
4. BENGT-ERIK ANDERSSON *Studies in adolescent behaviour. Project Yg, Youth in Göteborg*. Stockholm 1969
5. FERENCE MARTON *Structural dynamics of learning*. Stockholm 1970
6. ALLAN SVENSSON *Relative achievement. School performance in relation to intelligence, sex and home environment*. Stockholm 1971
7. GUNNI KÄRRBY *Child rearing and the development of moral structure*. Stockholm 1971

Editors: Urban Dahllöf, Kjell Härnqvist and Karl-Gustaf Stukát

8. ULF P. LUNDGREN *Frame factors and the teaching process. A contribution to curriculum theory and theory on teaching*. Stockholm 1972
9. LENNART LEVIN *Comparative studies in foreign-language teaching*. Stockholm 1972
10. RODNEY ÅSBERG *Primary education and national development*. Stockholm 1973
11. BJÖRN SANDGREN *Kreativ utveckling*. Stockholm 1974
12. CHRISTER BRUSLING *Microteaching - A concept in development*. Stockholm 1974
13. KJELL RUBENSON *Rekrytering till vuxenutbildning. En studie av kortutbildade yngre män*. Göteborg 1975
14. ROGER SÄLJÖ *Qualitative differences in learning as a function of the learner's conception of the task*. Göteborg 1975
15. LARS OWE DAHLGREN *Qualitative differences in learning as a function of content-oriented guidance*. Göteborg 1975
16. MARIE MÅNSSON *Samarbete och samarbetsförmåga. En kritisk granskning*. Lund 1975
17. JAN-ERIC GUSTAFSSON *Verbal and figural aptitudes in relation to instructional methods. Studies in aptitude - treatment interactions*. Göteborg 1976
18. MATS EKHOLM *Social utveckling i skolan. Studier och diskussion*. Göteborg 1976

19. LENNART SVENSSON *Study skill and learning*. Göteborg 1976

20. BJÖRN ANDERSSON *Science teaching and the development of thinking*. Göteborg 1976

21. JAN-ERIK PERNEMAN *Medvetenhet genom utbildning*. Göteborg 1977

Editors: Kjell Härnqvist, Ference Marton and Karl-Gustaf Stukát

22. INGA WERNERSSON *Könsdifferentiering i grundskolan*. Göteborg 1977
23. BERT AGGESTEDT & ULLA TEBELIUS *Barns upplevelser av idrott*. Göteborg 1977
24. ANDERS FRANSSON *Att rädas prov och att vilja veta*. Göteborg 1978
25. ROLAND BJÖRKBERG *Föreställningar om arbete, utveckling och livsrytm*. Göteborg 1978
26. GUNILLA SVINGBY *Läroplaner som styrmedel för svensk obligatorisk skola. Teoretisk analys och ett empiriskt bidrag*. Göteborg 1978
27. INGA ANDERSSON *Tankestilar och hemmiljö*. Göteborg 1979
28. GUNNAR STANGVIK *Self-concept and school segregation*. Göteborg 1979
29. MARGARETA KRISTIANSSON *Matematikkunskaper Lgr 62, Lgr 69*. Göteborg 1979
30. BRITT JOHANSSON *Kunskapsbehov i omvårdnadsarbete och kunskapskrav i vårdutbildning*. Göteborg 1979
31. GÖRAN PATRIKSSON *Socialisation och involvering i idrott*. Göteborg 1979
32. PETER GILL *Moral judgments of violence among Irish and Swedish adolescents*. Göteborg 1979
33. TAGE LJUNGBLAD *Förskola - grundskola i samverkan. Förutsättningar och hinder*. Göteborg 1980
34. BERNER LINDSTRÖM *Forms of representation, content and learning*. Göteborg 1980
35. CLAES-GÖRAN WENESTAM *Qualitative differences in retention*. Göteborg 1980
36. BRITT JOHANSSON *Pedagogiska samtal i vårdutbildning. Innehåll och språkbruk*. Göteborg 1981
37. LEIF LYBECK *Arkimedes i klassen. En ämnespedagogisk berättelse*. Göteborg 1981
38. BJÖRN HASSELGREN *Ways of apprehending children at play. A study of pre-school student teachers' development*. Göteborg 1981

39. LENNART NILSSON *Yrkesutbildning i nutidshistoriskt perspektiv. Yrkesutbildningens utveckling från skräväsändets uppbörande 1846 till 1980-talet samt tankar om framtida inriktning*. Göteborg 1981
40. GUDRUN BALKE-AURELL *Changes in ability as related to educational and occupational experience*. Göteborg 1982
41. ROGER SÄLJÖ *Learning and understanding. A study of differences in constructing meaning from a text*. Göteborg 1982
42. ULLA MARKLUND *Droger och påverkan. Elevanalys som utgångspunkt för drogundervisning*. Göteborg 1983
43. SVEN SETTERLIND *Avslappningsträning i skolan. Forskningsöversikt och empiriska studier*. Göteborg 1983
44. EGIL ANDERSSON & MARIA LAWENIUS *Lärares uppfattning av undervisning*. Göteborg 1983
45. JAN THEMAN *Uppfattningar av politisk makt*. Göteborg 1983
46. INGRID PRAMLING *The child's conception of learning*. Göteborg 1983
47. PER OLOF THÅNG *Vuxenlärares förhållningssätt till deltagarverfarenheter. En studie inom AMU*. Göteborg 1984
48. INGE JOHANSSON *Fritidspedagog på fritidshem. En yrkesgrupps syn på sitt arbete*. Göteborg 1984
49. GUNILLA SVANBERG *Medansvar i undervisning. Metoder för observation och kvalitativ analys*. Göteborg 1984
50. SVEN-ERIC REUTERBERG *Studiemedel och rekrytering till högskolan*. Göteborg 1984
51. GÖSTA DAHLGREN & LARS-ERIK OLSSON *Läsning i barnperspektiv*. Göteborg 1985
52. CHRISTINA KÄRRQVIST *Kunskapsutveckling genom experimentcenterade dialoger i ellära*. Göteborg 1985
53. CLAES ALEXANDERSSON *Stabilitet och förändring. En empirisk studie av förhållandet mellan skolkunskap och vardagsvetande*. Göteborg 1985
54. LILLEMOR JERNQVIST *Speech regulation of motor acts as used by cerebral palsied children. Observational and experimental studies of a key feature of conductive education*. Göteborg 1985
55. SOLVEIG HÄGGLUND *Sex-typing and development in an ecological perspective*. Göteborg 1986
56. INGRID CARLGREN *Lokalt utvecklingsarbete*. Göteborg 1986
57. LARSSON, ALEXANDERSSON, HELMSTAD & THÅNG *Arbetsupplevelse och utbildningsyn hos icke facklärla*. Göteborg 1986
58. ELVI WALLDAL *Studier vid gymnasieskolans världlinje. Förväntad yrkesposition, rollpåverkan, självuppfattning*. Göteborg 1986
- Editors: Jan-Eric Gustafsson, Ferenc Marton and Karl-Gustaf Stukát
59. EIE ERICSSON *Foreign language teaching from the point of view of certain student activities*. Göteborg 1986
60. JAN HOLMER *Högre utbildning för lågutbildade i industrin*. Göteborg 1987
61. ANDERS HILL & TULLIE RABE *Psykiiskt utvecklingsstörda i kommunal förskola*. Göteborg 1987
62. DAGMAR NEUMAN *The origin of arithmetic skills. A phenomenographic approach*. Göteborg 1987
63. TOMAS KROKSMARK *Fenomenografisk didaktik*. Göteborg 1987
64. ROLF LANDER *Utvärderingsforskning - till vilken nytta?* Göteborg 1987
65. TORGNY OTTOSSON *Map-reading and wayfinding*. Göteborg 1987
66. MAC MURRAY *Utbildningsexpansion, jämlikhet och avlänkning*. Göteborg 1988
67. ALBERTO NAGLE CAJES *Studievalet ur den väljandes perspektiv*. Göteborg 1988
68. GÖRAN LASSBO *Mamma - (Pappa) - barn. En utvecklingssekologisk studie av socialisation i olika familjetyper*. Göteborg 1988
69. LENA RENSTRÖM *Conceptions of matter. A phenomenographic approach*. Göteborg 1988
70. INGRID PRAMLING *Att lära barn lära*. Göteborg 1988
71. LARS FREDHOLM *Praktik som bärare av undervisnings innehåll och form. En förklaringsmodell för uppkomst av undervisningshandlingar inom en totalförsvarsorganisation*. Göteborg 1988
72. OLOF F. LUNDQUIST *Studiestöd för vuxna. Utveckling, utnyttjande, utfall*. Göteborg 1989
73. BO DAHLIN *Religionen, själen och livets mening. En fenomenografisk och existensfilosofisk studie av religionsundervisningens villkor*. Göteborg 1989
74. SUSANNE BJÖRKDAHL ORDELL *Socialarbetare. Bakgrund, utbildning och yrkesliv*. Göteborg 1990
75. EVA BJÖRCK-ÅKESSON *Measuring Sensation Seeking*. Göteborg 1990
76. ULLA-BRITT BLADINI *Från hjälpskolelärare till förändringsagent. Svenske speciallärarutbildning 1921-1981 relaterad till specialundervisningens utveckling och förändringar i speciallärares yrkesuppgifter*. Göteborg 1990

77. ELISABET ÖHRN *Könsmönster i klassrumsinteraktion. En observations- och intervjustudie av högstadielärares lärarkontakter.* Göteborg 1991

78. TOMAS KROKSMARK *Pedagogikens vägar till dess första svenska professur.* Göteborg 1991

Editors: Ingemar Emanuelsson, Jan-Eric Gustafsson and Ference Marton

79. ELVI WALLDAL *Problembaserad inläring. Utvärdering av påbyggnadslinjen Utbildning i öppen hälso- och sjukvård.* Göteborg 1991

80. ULLA AXNER *Visuella perceptionsvärigheter i skolperspektiv. En longitudinell studie.* Göteborg 1991

81. BIRGITTA KULLBERG *Learning to learn to read.* Göteborg 1991

82. CLAES ANNERSTEDT *Idrottsläraerna och idrottsämnet. Utveckling, mål, kompetens - ett didaktiskt perspektiv.* Göteborg 1991

83. EWA PILHAMMAR ANDERSSON *Det är vi som är dom. Sjuksköterskestuderandes föreställningar och perspektiv under utbildningstiden.* Göteborg 1991

84. ELSA NORDIN *Kunskaper och uppfattningar om maten och dess funktioner i kroppen. Kombinerad enkät- och intervjustudie i grundskolans årskurser 3, 6 och 9.* Göteborg 1992

85. VALENTIN GONZÁLEZ *On human attitudes. Root metaphors in theoretical conceptions.* Göteborg 1992

86. JAN-ERIK JOHANSSON *Metodikämnet i forskolläroarbilden. Bidrag till en traditionsbestämning.* Göteborg 1992

87. ANN AHLBERG *Att möta matematiska problem. En belysning av barns lärande.* Göteborg 1992

88. ELLA DANIELSON *Omvårdnad och dess psykosociala inslag. Sjuksköterskestuderandes uppfattningar av centrala termer och reaktioner inför en omvårdnadssituation.* Göteborg 1992

89. SHIRLEY BOOTH *Learning to program. A phenomenographic perspective.* Göteborg 1992

90. EVA BJÖRCK-ÅKESON *Samspel mellan små barn med rörelsebinder och talhandikapp och deras föräldrar - en longitudinell studie.* Göteborg 1992

91. KARIN DAHLBERG *Helhetsyn i vården. En uppgejt för sjuksköterskeutbildningen.* 1992

92. RIGMOR ERIKSSON *Teaching Language Learning. In-service training for communicative teaching and self directed learning in English as a foreign language.* 1993

93. KJELL HÄRENSTAM *Skolboks-islam. Analys av bilden av islam i läroböcker i religionskunskap.* Göteborg 1993.

94. INGRID PRAMLING *Kunskapens grunder. Prövning av en fenomenografisk ansats till att utveckla barns sätt att uppfatta sin omvärld.* Göteborg 1994.

95. MARIANNE HANSSON SCHERMAN *Att vågra vara sjuk. En longitudinell studie av förhållningssätt till astma/allergi.* Göteborg 1994

96. MIKAEL ALEXANDERSSON *Metod och medvetande.* Göteborg 1994

97. GUN UNENGE *Pappor i föräldrakooperativa dagbem. En deskriptiv studie av pappors medverkan.* Göteborg 1994

98. BJÖRN SJÖSTRÖM *Assessing acute postoperative pain. Assessment strategies and quality in relation to clinical experience and professional role.* Göteborg 1995

99. MAJ ARVIDSSON *Lärares orsaks- och åtgärdstankar om elever med svårigheter.* Göteborg 1995

100. DENNIS BEACH *Making sense of the problems of change: An ethnographic study of a teacher education reform.* Göteborg 1995.

101. WOLMAR CHRISTENSSON *Subjektiv bedömning - som besluts och handlingsunderlag.* Göteborg 1995

102. SONJA KIHLLSTRÖM *Att vara forskollärare. Om yrkets pedagogiska innebörder.* Göteborg 1995

103. MARITA LINDAHL *Inläring och erfärande. Ettäringars möte med förskolans värld.* Göteborg 1996

104. GÖRAN FOLKESTAD *Computer Based Creative Music Making - Young Peoples' Music in the Digital Age.* Göteborg 1996

105. EVA EKEBLAD *Children • Learning • Numbers. A phenomenographic excursion into first-grade children's arithmetic.* Göteborg 1996

106. HELGE STRÖMDAHL *On mole and amount of substance. A study of the dynamics of concept formation and concept attainment.* Göteborg 1996

107. MARGARETA HAMMARSTRÖM *Varför inte högskola? En longitudinell studie av olika faktorer betydelse för studiebegärade ungdomars utbildningskarriär.* Göteborg 1996

108. BJÖRN MÄRDÉN *Rektorers tänkande. En kritisk betraktelse av skolledarskap.* Göteborg 1996

109. GLORIA DALL'ALBA & BJÖRN HASSELGREN (EDS) *Reflections on Phenomenography - Toward a Methodology?* Göteborg 1996

110. ELISABETH HESSLEFORS ARKTOFT *I ord och handling. Innebörder av "att anknyta till elevers erfarenheter", uttryckta av lärare.* Göteborg 1996

111. BARBRO STRÖMBERG *Professionellt förhållningssätt hos läkare och sjuksköterskor. En studie av uppfattningar.* Göteborg 1997

112. HARRIET AXELSSON *Våga lära. Om lärare som förändrar sin miljöundervisning.* Göteborg 1997

113. ANN AHLBERG *Children's ways of handling and experiencing numbers*. Göteborg 1997
114. HUGO WIKSTRÖM *Att förstå förändring. Modellbyggande, simulering och gymnasieelevers lärande*. Göteborg 1997
115. DORIS AXELSEN *Listening to recorded music. Habits and motivation among high-school students*. Göteborg 1997.
116. EWA PILHAMMAR ANDERSSON *Handledning av sjuksköterskestuderande i klinisk praktik*. Göteborg 1997
117. OWE STRÅHLMAN *Elitidrott, karriär och avslutning*. Göteborg 1997
118. AINA TULLBERG *Teaching the 'mole'. A phenomenographic inquiry into the didactics of chemistry*. Göteborg 1997.
119. DENNIS BEACH *Symbolic Control and Power Relay Learning in Higher Professional Education*. Göteborg 1997
120. HANS-ÅKE SCHERP *Utmanande eller utmanat ledarskap. Rektör, organisationen och förändrat undervisningsmönster i gymnasieskolan*. Göteborg 1998
121. STAFFAN STUKÁT *Lärares planering under och efter utbildningen*. Göteborg 1998
122. BIRGIT LENDAHL ROSENDAHL *Examensarbetets innebörder. En studie av blivande lärares utsagor*. Göteborg 1998
123. ANN AHLBERG *Meeting Mathematics. Educational studies with young children*. Göteborg 1998
124. MONICA ROSÉN *Gender Differences in Patterns of Knowledge*. Göteborg 1998.
125. HANS BIRNIK *Lärare- elevrelationen. Ett relationistiskt perspektiv*. Göteborg 1998
126. MARGRETH HILL *Kompetent för "det nya arbetslivet"? Tre gymnasieklasser reflekterar över och diskuterar yrkesförberedande studier*. Göteborg 1998
127. LISBETH ÅBERG-BENGTSSON *Entering a Graphicate Society. Young Children Learning Graphs and Charts*. Göteborg 1998
128. MELVIN FEFER *The Conflict of Equals: A Constructionist View of Personality Development*. Göteborg 1999
129. ULLA RUNESSON *Variationens pedagogik. Skilda sätt att behandla ett matematiskt innehåll*. Göteborg 1999
130. SILWA CLAESSON *"Hur tänker du då?" Empiriska studier om relationen mellan forskning om elevuppfattningar och lärares undervisning*. Göteborg 1999
131. MONICA HANSEN *Yrkeskulturer i möte. Läraren, fritidspedagogen och samverkan*. Göteborg 1999
132. JAN THELIANDER *Att studera arbetets förändring under kapitalismen. Ure och Taylor i pedagogiskt perspektiv*. Göteborg 1999
133. TOMAS SAAR *Musikens dimensioner - en studie av unga musikers lärande*. Göteborg 1999
134. GLEN HELMSTAD *Understanding of understanding. An inquiry concerning experiential conditions for developmental learning*. Göteborg 1999
135. MARGARETA HOLMEGAARD *Språkmädevetenhet och ordinläring. Lärare och inlärare reflekterar kring en betydelsefällsörvning i svenska som andraspråk*. Göteborg 1999
136. ALYSON MCGEE *Investigating Language Anxiety through Action Inquiry: Developing Good Research Practices*. Göteborg 1999
137. EVA GANNERUD *Genusperspektiv på lärargärning. Om kvinnliga klasslärares liv och arbete*. Göteborg 1999
138. TELLERVO KOPARE *Att rida stormen ut. Förlösningsberättelser i Finnmark och Sápmi*. Göteborg 1999
139. MAJA SÖDERBÄCK *Encountering Parents. Professional Action Styles among Nurses in Pediatric Care*. Göteborg 1999
140. AIRI ROVIO - JOHANSSON *Being Good at Teaching. Exploring different ways of handling the same subject in Higher Education*. Göteborg 1999
141. EVA JOHANSSON *Etik i små barns värld. Om värden och normer bland de yngsta barnen i förskolan*. Göteborg 1999
142. KENNERT ORLENIUS *Förståelsens paradox. Yrkeserfarenhetens betydelse när förskollärare blir grundskollärare*. Göteborg 1999.
143. BJÖRN MÅRDÉN *De nya hälsomissionärerna – rörelser i korsvägen mellan pedagogik och hälsopromotion*. Göteborg 1999
144. MARGARETA CARLÉN *Kunskapslyft eller avbytarbänk? Möten med industriarbetare om utbildning för arbete*. Göteborg 1999
145. MARIA NYSTRÖM *Allvarligt psykiskt störda människors vardagliga tillvaro*. Göteborg 1999
146. ANN-KATRIN JAKOBSSON *Motivation och inläring ur genusperspektiv. En studie av gymnasieelever på teoretiska linjer/program*. Göteborg 2000
147. JOANNA GIOTA *Adolescents' perceptions of school and reasons for learning*. Göteborg 2000
148. BERIT CARLSTEDT *Cognitive abilities – aspects of structure, process and measurement*. Göteborg 2000
149. MONICA REICHENBERG *Röst och kausalitet i lärobokstexter. En studie av elevers förståelse av olika textverster*. Göteborg 2000

150. HELENA ÅBERG *Sustainable waste management in households – from international policy to everyday practice. Experiences from two Swedish field studies.* Göteborg 2000
151. BJÖRN SJÖSTRÖM & BRITT JOHANSSON *Ambulanssjukvård. Ambulanssjukvårdarens och läkares perspektiv.* Göteborg 2000
152. AGNETA NILSSON *Omvårdnadskompetens inom hemsjukvård – en deskriptiv studie.* Göteborg 2001
153. ULLA LÖFSTEDT *Förskolan som lärandekontext för barns bildskapande.* Göteborg 2001
154. JÖRGEN DIMENÄS *Innehåll och interaktion. Om elevers lärande i naturvetenskaplig undervisning.* Göteborg 2001
155. BRITT MARIE APELGREN *Foreign Language Teachers' Voices. Personal Theories and Experiences of Change in Teaching English as a Foreign Language in Sweden.* Göteborg 2001
156. CHRISTINA CLIFFORDSON *Assessing empathy: Measurement characteristics and interviewer effects.* Göteborg 2001
157. INGER BERGGREN *Identitet, kön och klass. Hur arbetarflickor formar sin identitet.* Göteborg 2001
158. CARINA FURÅKER *Styrning och visioner – sjuksköterskeutbildning i förändring.* Göteborg 2001
159. INGER BERNDTSSON *Förskjutna horisonter. Linsförändring och lärande i samband med synnedsättning eller blindhet.* Göteborg 2001
160. SONJA SHERIDAN *Pedagogical Quality in Preschool. An issue of perspectives.* Göteborg 2001
161. JAN BAHLENBERG *Den otroliga verkligheten sätter spår. Om Carlo Derkerts liv och konstpedagogiska gärning.* Göteborg 2001
162. FRANK BACH *Om ljuset i tillvaron. Ett undervisningsexperiment inom optik.* Göteborg 2001
163. PIA WILLIAMS *Barn lär av varandra. Samlärande i förskola och skola.* Göteborg 2001
164. VIGDIS GRANUM *Studentenes forestillinger om sykepleie som fag og funksjon.* Göteborg 2001
165. MARIT ALVESTAD *Den komplekse planlegginga. Førskolelærarar om pedagogisk planlegging og praksis.* Göteborg 2001
166. GIRMA BERHANU *Learning-In-Context. An Ethnographic Investigation of Mediated Learning Experiences among Ethiopian Jews in Israel.* Göteborg 2001.
167. OLLE ESKILSSON *En longitudinell studie av 10 – 12-åringars förståelse av materiens förändringar.* Göteborg 2001
168. JONAS EMANUELSSON *En fråga om frågor. Hur lärares frågor i klassrummet gör det möjligt att få reda på elevernas sätt att förstå det som undervisningen behandlar i matematik och naturvetenskap.* Göteborg 2001
169. BIRGITTA GEDDA *Den offentliga benviligheten. En studie om sjuksköterskans pedagogiska funktion och kompetens i folkhälsoarbetet.* Göteborg 2001
170. FEBE FRIBERG *Pedagogiska möten mellan patienter och sjuksköterskor på en medicinsk vårdavdelning. Mot en värddidaktik på livsvärldsrund.* Göteborg 2001
171. MADELEINE BERGH *Medvetenhet om bemötande. En studie om sjuksköterskans pedagogiska funktion och kompetens i närståendeundervisning.* Göteborg 2002
172. HENRIK ERIKSSON *Den diplomatiska punkten – maskulinitet som kroppsligt identitetskapande projekt i svensk sjuksköterskeutbildning.* Göteborg 2002
173. SOLVEIG LUNDGREN *I spåren av en bemanningsförändring. En studie av sjuksköterskors arbete på en kirurgisk vårdavdelning.* Göteborg 2002
174. BIRGITTA DAVIDSSON *Mellan soffan och katedern. En studie av hur förskollärare och grundskollärare utvecklar pedagogisk integration mellan förskola och skola.* Göteborg 2002
175. KARI SØNDENÅ *Tradisjon og Transcendens – ein fenomenologisk studie av refleksjon i norske forskulelærarutdanning.* Göteborg 2002
176. CHRISTINE BENTLEY *The Roots of Variation of English-Teaching. A Phenomenographic Study Founded on an Alternative Basic Assumption.* Göteborg 2002
177. ÅSA MÄKITALO *Categorizing Work: Knowing, Arguing, and Social Dilemmas in Vocational Guidance.* Göteborg 2002
178. MARITA LINDAHL *VÅRDA – VÅGLEDA – LÄRA. Effekstudie av ett interventionsprogram för pedagogers lärande i förskolemiljön.* Göteborg 2002
179. CHRISTINA BERG *Influences on schoolchildren's dietary selection. Focus on fat and fibre at breakfast.* Göteborg 2002
180. MARGARETA ASP *Vila och lärande om vila. En studie på livsvärldsfenomenologisk grund.* Göteborg 2002
181. FERENC MARTON & PAUL MORRIS (EDS) *What matters? Discovering critical conditions of classroom learning.* Göteborg 2002
182. ROLAND SEVERIN *Dom vet vad dom talar om. En intervjustudie om elevers uppfattningar av begreppen makt och samhällsförändring.* Göteborg 2002
- Editors: Björn Andersson, Jan Holmer and Ingrid Pramling Samuelsson
183. MARLÉNE JOHANSSON *Slöjopraktik i skolan – hand, tanke, kommunikation och andra medierande redskap.* Göteborg 2002

184. INGRID SANDEROTH *Om lust att lära i skolan: En analys av dokument och klass 8j*. Göteborg 2002
185. INGA-LILL JAKOBSSON *Diagnos i skolan. En studie av skolsituationer för elever med syndromdiagnos*. Göteborg 2002
186. EVA-CARIN LINDGREN *Empowering Young Female Athletes – A Possible Challenge to the Male Hegemony in Sport. A Descriptive and Interventional Study*. Göteborg 2002
187. HANS RYSTEDT *Bridging practices. Simulations in education for the health-care professions*. Göteborg 2002
188. MARGARETA EKBORG *Naturvetenskaplig utbildning för hållbar utveckling? En longitudinell studie av hur studenter på grundskollärautbildningen utvecklar för miljöundervisning relevanta kunskaper i naturkunskap*. Göteborg 2002
189. ANETTE SANDBERG *Vuxnas levärld. En studie om vuxnas erfarenheter av lek*. Göteborg 2002
190. GUNLÖG BREDÄNGE *Gränslös pedagog. Fyra studier om utländska lärare i svensk skola*. Göteborg 2003
191. PER-OLOF BENTLEY *Mathematics Teachers and Their Teaching. A Survey Study*. Göteborg 2003
192. KERSTIN NILSSON *MANDAT – MAKT – MANAGEMENT. En studie av hur värdenhetschefers ledarskap konstrueras*. Göteborg 2003
193. YANG YANG *Measuring Socioeconomic Status and its Effects at Individual and Collective Levels: A Cross-Country Comparison*. Göteborg 2003
194. KNUT VOLDEN *Mediekunskap som mediekritikk*. Göteborg 2003.
195. LOTTI LAGER-NYQVIST *Att göra det man kan – en longitudinell studie av hur sju lärarstudenter utvecklar sin undervisning och formar sin lärarroll i naturvetenskap*. Göteborg 2003
196. BRITT LINDAHL *Lust att lära naturvetenskap och teknik? En longitudinell studie om vägen till gymnasiet*. Göteborg 2003
197. ANN ZETTERQVIST *Ämnesdidaktisk kompetens i evolutionsbiologi. En intervjuundersökning med nio biologilärare*. Göteborg 2003
198. ELSIE ANDERBERG *Språkavvändningens funktion vid utveckling av kunskap om objekt*. Göteborg 2003.
199. JAN GUSTAFSSON *Integration som text, diskursiv och social praktik. En policyetnografisk fallstudie av mötet mellan skolan och förskoleklassen*. Göteborg 2003.
200. EVELYN HERMANSSON *Akademisering och professionalisering – barnmorskans utbildning i förändring*. Göteborg 2003
201. KERSTIN VON BRÖMSEN *Tolkningar, förhandlingar och tystnader. Elevers tal om religion i det mångkulturella och postkoloniala rummet*. Göteborg 2003
202. MARIANNE LINDBLAD FRIDH *Från allmänsjuksköterska till specialistsjuksköterska inom intensivvård. En studie av erfarenheter från specialistutbildningen och från den första yrkesverksamma tiden inom intensivvården*. Göteborg 2003
203. BARBRO CARLI *The Making and Breaking of a Female Culture: The History of Swedish Physical Education 'in a Different Voice'*. Göteborg 2003
204. ELISABETH DAHLBORG-LYCKHAGE *"Systers" konstruktion och mumifiering – i TV-serier och i studenters föreställningar*. Göteborg 2003
205. ULLA HELLSTRÖM MUHLI *Att överbygga perspektiv. En studie av behovsbedömningssamtal inom äldreinriktat socialt arbete*. Göteborg 2003
206. KRISTINA AHLBERG *Synvänder. Universitetsstudenters berättelser om kvalitativa förändringar av sätt att erfa situationers mening under utbildningspraktik*. Göteborg 2004
207. JONAS IVARSSON *Renderings & Reasoning: Studying artifacts in human knowing*. Göteborg 2004
208. MADELEINE LÖWING *Matematikundervisningens konkreta gestaltning. En studie av kommunikationen lärare – elev och matematiklektionens didaktiska ramar*. Göteborg 2004
209. PIJA EKSTRÖM *Makten att definiera. En studie av hur beslutsfattare formulerar villkor för specialpedagogisk verksamhet*. Göteborg 2004
210. CARIN ROOS *Skriftspråkande döva barn. En studie om skriftspråkligt lärande i förskola och skola*. Göteborg 2004
211. JONAS LINDEROTH *Datorspelandets mening. Bortom idén om den interaktiva illusionen*. Göteborg 2004
212. ANITA WALLIN *Evolutionsteorin i klassrummet. På väg mot en ämnesdidaktisk teori för undervisning i biologisk evolution*. Göteborg 2004
213. EVA HJÖRNE *Excluding for inclusion? Negotiating school careers and identities in pupil welfare settings in the Swedish school*. Göteborg 2004
214. MARIE BLIDING *Inneslutandets och uteslutandets praktik. En studie av barns relationsarbete i skolan*. Göteborg 2004
215. LARS-ERIK JONSSON *Appropriating Technologies in Educational Practices. Studies in the Contexts of Compulsory Education, Higher Education, and Fighter Pilot Training*. Göteborg 2004
216. MIA KARLSSON *An IT's Teacher Team as a Community of Practice*. Göteborg 2004
217. SILWA CLAESON *Lärares levda kunskap*. Göteborg 2004
218. GUN-BRITT WÄRVIK *Ambitioner att förändra och artefaktens verkan. Gränsskapande och stabiliserande praktiker på produktionsgolvet*. Göteborg 2004



219. KARIN LUMSDEN WASS *Vuxenutbildning i omvandling. Kunskapslyftet som ett sätt att organisera förnyelse.* Göteborg 2004
220. LENA DAHL *Amningspraktikens villkor. En intervjustudie av en grupp kvinnors föreställningar på och erfarenheter av amning.* Göteborg 2004
221. ULRIC BJÖRCK *Distributed Problem-Based Learning. Studies of a Pedagogical Model in Practice.* Göteborg 2004
222. ANNEKA KNUTSSON *"To the best of your knowledge and for the good of your neighbour". A study of traditional birth attendants in Addis Ababa, Ethiopia.* Göteborg 2004
223. MARIANNE DOVEMARK *Ansvar – flexibilitet – valfrihet. En etnografisk studie om en skola i förändring.* Göteborg 2004
224. BJÖRN HAGLUND *Traditioner i möte. En kvalitativ studie av fritidspedagogers arbete med samlingar i skolan.* Göteborg 2004
225. ANN-CHARLOTTE MÅRDSJÖ *Lärandets skiftande innebörder – uttryckta av förskollärare i vidareutbildning.* Göteborg 2005
226. INGRID GRUNDÉN *Att återerövra kroppen. En studie av livet efter en ryggmärgsskada.* Göteborg 2005
227. KARIN GUSTAFSSON & ELISABETH MELLGREN *Barns skriftspråkande – att bli en skrivande och läsande person.* Göteborg 2005
228. GUNNAR NILSSON *Att äga π. Praxisnära studier av lärarstudenters arbete med geometrilaborationer.* Göteborg 2005.
229. BENGT LINDGREN *Bild, visualitet och vetande. Diskussion om bild som ett kunskapsfält inom utbildning.* Göteborg 2005
230. PETRA ANGERVALL *Jämställdhetsarbetets pedagogik. Dilemman och paradoxer i arbetet med jämställdhet på ett företag och ett universitet.* Göteborg 2005
231. LENNART MAGNUSSON *Designing a responsive support service for family carers of frail older people using ICT.* Göteborg 2005
232. MONICA REICHENBERG *Gymnasieelever samtalar kring facktexter. En studie av textsamtal med goda och svaga läsare.* Göteborg 2005
233. ULRICA WOLFF *Characteristics and varieties of poor readers.* Göteborg 2005
234. CECILIA NIELSEN *Mellan fakticitet och projekt. Läs- och skrivsvårigheter och stråvan att övervinna dem.* Göteborg 2005.
235. BERTH HEDBERG *Decision Making and Communication in Nursing Practice. Aspects of Nursing Competence.* Göteborg 2005
236. MONICA ROSÉN, EVA MYRBERG & JAN-ERIC GUSTAFSSON *Läskompetens i skolår 3 och 4. Nationell rapport från PIRLS 2001 i Sverige. The IEA Progress in International Reading Literacy Study.* Göteborg 2005
237. INGRID HENNING LOEB *Utveckling och förändring i kommunal vuxenutbildning. En yrkeshistorisk ingång med berättelser om lärarbanor.* Göteborg 2006.
238. NIKLAS PRAMLING *Minding metaphors: Using figurative language in learning to represent.* Göteborg 2006
239. KONSTANTIN KOUGIOMTZIS *Lärarkulturer och professionskoder. En komparativ studie av idrottslärare i Sverige och Grekland.* Göteborg 2006
240. STEN BÄTH *Kvalifikation och medborgarfostran. En analys av reformtexter avseende gymnasieskolans samhällsuppdrag.* Göteborg 2006.
241. EVA MYRBERG *Fristående skolor i Sverige – Effekter på 9-10-åriga elevers läsförståelse.* Göteborg 2006
242. MARY-ANNE HOLFVE-SABEL *Attitudes towards Swedish comprehensive school. Comparisons over time and between classrooms in grade 6.* Göteborg 2006
243. CAROLINE BERGGREN *Entering Higher Education – Gender and Class Perspectives.* Göteborg 2006
244. CRISTINA THORNELL & CARL OLIVESTAM *Kulturmöte i centralafrikansk kontext med kyrkan som arena.* Göteborg 2006
245. ARVID TREEKREM *Att leda som man lär. En arbetsmiljöpedagogisk studie av toppledares ideologier om ledarskapets taktiska potentialer.* Göteborg 2006
246. EVA GANNERUD & KARIN RÖNNERMAN *Innehåll och innebörd i lärares arbete i förskola och skola – en fallstudie ur ett genusperspektiv.* Göteborg 2006
247. JOHANNES LUNNEBLAD *Förskolan och mångfalden – en etnografisk studie på en förskola i ett multietniskt område.* Göteborg 2006
248. LISA ASP-ON SJÖ *Åtgärdsprogram – dokument eller verktyg? En fallstudie i en kommun.* Göteborg 2006
249. EVA JOHANSSON & INGRID PRAMLING SAMUELSSON *Lek och läroplan. Möten mellan barn och lärare i förskola och skola.* Göteborg 2006
250. INGER BJÖRNELOO *Innebörder av hållbar utveckling. En studie av lärares utsagor om undervisning.* Göteborg 2006
251. EVA JOHANSSON *Etiska överenskomelser i förskolebarns världar.* Göteborg 2006
252. MONICA PETERSSON *Att genuszappa på säker eller osäker mark. Hem- och konsumentkunskap ur ett könsperspektiv.* Göteborg 2007
253. INGELA OLSSON *Handlingskompetens eller inlärad hjälplöshet? Lärandeprocesser hos verkstadsindustriarbetare.* Göteborg 2007

254. HELENA PEDERSEN *The School and the Animal Other. An Ethnography of human-animal relations in education.* Göteborg 2007

255. ELIN ERIKSEN ØDEGAARD *Meningsskaping i barnehagen. Innhold og bruk av barns og voksnes samtalefortellinger.* Göteborg 2007

256. ANNA KLERFELT *Barns multimediala berättande. En länk mellan mediakultur och pedagogisk praktik.* Göteborg 2007

257. PETER ERLANDSON *Docile bodies and imaginary minds: on Schön's reflection-in-action.* Göteborg 2007

258. SONJA SHERIDAN OCH PIA WILLIAMS *Dimensioner av konstruktiv konkurrens. Konstruktiva konkurrensformer i förskola, skola och gymnasium.* Göteborg 2007

259. INGELA ANDREASSON *Elevplanen som text - om identitet, genus, makt och styrning i skolans elendokumentation.* Göteborg 2007

Editors: Jan-Eric Gustafsson, Annika Härenstam and Ingrid Pramling Samuelsson

260. ANN-SOFIE HOLM *Relationer i skolan. En studie av feminiteter och maskuliniteter i år 9.* Göteborg 2008

261. LARS-ERIK NILSSON *But can't you see they are lying: Student moral positions and ethical practices in the wake of technological change.* Göteborg 2008

262. JOHAN HÄGGSTRÖM *Teaching systems of linear equations in Sweden and China: What is made possible to learn?* Göteborg 2008

263. GUNILLA GRANATH *Milda makter! Utvecklingssamtal och loggböcker som disciplinerings tekniker.* Göteborg 2008

264. KARIN GRAHN *Flickor och pojkar i idrottens läromedel. Konstruktioner av genus i ungdomsträna utbildningen.* Göteborg 2008.

265. PER-OLOF BENTLEY *Mathematics Teachers and Their Conceptual Models. A New Field of Research.* Göteborg 2008

266. SUSANNE GUSTAVSSON *Motstånd och mening. Inneboend i blivande lärares seminarensamtal.* Göteborg 2008

267. ANITA MATTSSON *Flexibel utbildning i praktiken. En fallstudie av pedagogiska processer i en distansutbildning med en öppen design för samarbetslärande.* Göteborg 2008

268. ANETTE EMILSON *Det önskvärda barnet. Fostran uttrycket i vardagliga kommunikationshandlingar mellan lärare och barn i förskolan.* Göteborg 2008

269. ALLI KLAPP LEKHOLM *Grades and grade assignment: effects of student and school characteristics.* Göteborg 2008

270. ELISABETH BJÖRKLUND *Att erinra litteracitet. Små barns kommunikativa möten med berättande, bilder, text och tecken i förskolan.* Göteborg 2008

271. EVA NYBERG *Om livets kontinuitet. Undervisning och lärande om växters och djurs livscykel - en fallstudie i årskurs 5.* Göteborg 2008

272. CANCELLED

273. ANITA NORLUND *Kritisk sakprosaläsning i gymnasieskolan. Didaktiska perspektiv på läroböcker, lärare och nationella prov.* Göteborg 2009

274. AGNETA SIMEONSDOTTER SVENSSON *Den pedagogiska samlings i förskoleklassen. Barns olika sätt att erbjuda och hantera svårigheter.* Göteborg 2009

275. ANITA ERIKSSON *Om teori och praktik i lärutbildningen. En etnografisk och diskursanalytisk studie.* Göteborg 2009

276. MARIA HJALMARSSON *Lärarprofessionens genusordning. En studie av lärares uppfattningar om arbetsuppgifter, kompetens och förväntningar.* Göteborg 2009.

277. ANNE DRAGEMARK OSCARSON *Self-Assessment of Writing in Learning English as a Foreign Language. A Study at the Upper Secondary School Level.* Göteborg 2009

278. ANNIKA LANTZ-ANDERSSON *Framing in Educational Practices. Learning Activity, Digital Technology and the Logic of Situated Action.* Göteborg 2009

279. RAUNI KARLSSON *Demokratiska värden i förskolebarns vardag.* Göteborg 2009

280. ELISABETH FRANK *Läsförståelse bland 9-10-åringar. Betydelsen av skolklimate, bem- och skolsamverkan, lärarkompetens och elevers hembakgrund.* Göteborg 2009

281. MONICA JOHANSSON *Anpassning och motstånd. En etnografisk studie av gymnasieelevers institutionella identitetsskapande.* Göteborg 2009

282. MONA NILSEN *Food for Thought. Communication and the transformation of work experience in web-based in-service training.* Göteborg 2009

283. INGA WERNERSSON (RED) *Genus i förskola och skola. Förändringar i policy, perspektiv och praktik.* Göteborg 2009

284. SONJA SHERIDAN, INGRID PRAMLING SAMUELSSON & EVA JOHANSSON (RED) *Barns tidiga lärande. En tvärsnittsstudie om förskolan som miljö för barns lärande.* Göteborg 2009

285. MARIE HJALMARSSON *Loyalitet och motstånd - anställdas agerande i ett föränderligt hemtjänstarbete.* Göteborg 2009.

286. ANETTE OLIN *Skolans mötespraktik - en studie om skolutveckling genom yrkesverksammas förståelse*. Göteborg 2009
287. MIRELLA FORSBERG AHLCRONA *Handdockans kommunikativa potential som medierande redskap i förskolan*. Göteborg 2009
288. CLAS OLANDER *Towards an interlanguage of biological evolution: Exploring students' talk and writing as an arena for sense-making*. Göteborg 2010
- Editors: Jan-Eric Gustafsson, Åke Ingerman and Ingrid Pramling Samuelsson
289. PETER HASSELSKOG *Slöjdlärares förhållningssätt i undervisningen*. Göteborg 2010
290. HILLEVI PRELL *Promoting dietary change. Intervening in school and recognizing health messages in commercials*. Göteborg 2010
291. DAVOUD MASOUMI *Quality Within E-learning in a Cultural Context. The case of Iran*. Göteborg 2010
292. YLVA ODENBRING *Kramar, kategoriseringar och hjälpfröknar. Könskonstruktioner i interaktion i förskola, förskoleklass och skolår ett*. Göteborg 2010
293. ANGELIKA KULLBERG *What is taught and what is learned. Professional insights gained and shared by teachers of mathematics*. Göteborg 2010
294. TORGEIR ALVESTAD *Barnehagens relasjonelle verden - små barn som kompetente aktører i produktive forhandlinger*. Göteborg 2010
295. SYLVI VIGMO *New spaces for Language Learning. A study of student interaction in media production in English*. Göteborg 2010
296. CAROLINE RUNESDOTTER *I otaket med tiden? Folkhögskolorna i ett föränderligt fält*. Göteborg 2010
297. BIRGITTA KULLBERG *En etnografisk studie i en thailändsk grundskola på en ö i södra Thailand. I sökandet efter en framtid då nuet har nog av sitt*. Göteborg 2010
298. GUSTAV LYMER *The work of critique in architectural education*. Göteborg 2010
299. ANETTE HELLMAN *Kan Batman vara rosa? Förhandlingar om pojkighet och normalitet på en förskola*. Göteborg 2010
300. ANNIKA BERGVIKEN-RENSFELDT *Opening higher education. Discursive transformations of distance and higher education government*. Göteborg 2010
301. GETAHUN YACOB ABRAHAM *Education for Democracy? Life Orientation: Lessons on Leadership Qualities and Voting in South African Comprehensive Schools*. Göteborg 2010
302. LENA SJÖBERG *Bäst i klassen? Lärare och elever i svenska och europeiska policytexter*. Göteborg 2011
303. ANNA POST *Nordic stakeholders and sustainable catering*. Göteborg 2011
304. CECILIA KILHAMN *Making Sense of Negative Numbers*. Göteborg 2011
305. ALLAN SVENSSON (RED) *Utvärdering Genom Uppföljning. Longitudinell individforskning under ett halvsekel*. Göteborg 2011
306. NADJA CARLSSON *I kamp med skriftspråket. Vuxenstuderande med läs- och skrivsvårigheter i ett livsvärldsperspektiv*. Göteborg 2011
307. AUD TORILL MELAND *Ansvar for egen læring. Intensjoner og realiteter ved en norsk videregående skole*. Göteborg 2011
308. EVA NYBERG *Folkebildung for demokrati. Colombianska kvinnors perspektiv på kunnskap som förändringskraft*. Göteborg 2011
309. SUSANNE THULIN *Lärares tal och barns nyfikenhet. Kommunikation om naturvetenskapliga innehåll i förskolan*. Göteborg 2011
310. LENA FRIDLUND *Interkulturell undervisning – ett pedagogiskt dilemma. Talet om undervisning i svenska som andraspråk och i förberedelseklass*. Göteborg 2011
311. TARJA ALATALO *Skäcklig läs- och skrivundervisning i åk 1-3. Om lärares möjligheter och hinder*. Göteborg 2011
312. LISE-LOTTE BJERVÅS *Samtal om barn och pedagogisk dokumentation som bedömningspraktik i förskolan. En diskursanalys*. Göteborg 2011
313. ÅSE HANSSON *Ansvar för matematiklärande. Effekter av undervisningsansvar i det flerspråkiga klassrummet*. Göteborg 2011
314. MARIA REIS *Att ordna, från ordning till ordning. Yngre förskolebarns matematiserande*. Göteborg 2011
315. BENIAMIN KNUTSSON *Curriculum in the Era of Global Development – Historical Legacies and Contemporary Approaches*. Göteborg 2011
316. EVA WEST *Undervisning och lärande i naturvetenskap. Elevers lärande i relation till en forskningsbaserad undervisning om ljud, hörsel och hälsa*. Göteborg 2011
317. SIGNILD RISENFORS *Gymnasieungdomars livstolkande*. Göteborg 2011
318. EVA JOHANSSON & DONNA BERTHELSEN (Ed.) *Spaces for Solidarity and Individualism in Educational Contexts*. Göteborg 2012
319. ALASTAIR HENRY *L3 Motivation*. Göteborg 2012
320. ANN PARINDER *Ungdomars matval – erfarenheter, visioner och miljöargument i eget hushåll*. Göteborg 2012
321. ANNE KULTTI *Flerspråkiga barn i förskolan: Villkor för deltagande och lärande*. Göteborg 2012

322. BO-LENNART EKSTRÖM *Kontroversen om D.A.M.P. En kontroversstudie av vetenskapligt gränsarbete och översättning mellan olika kunskapsparadigm*. Göteborg 2012
323. MUN LING LO *Variation Theory and the Improvement of Teaching and Learning*. Göteborg 2012
324. ULLA ANDRÉN *Self-awareness and self-knowledge in professions. Something we are or a skill we learn*. Göteborg 2012
325. KERSTIN SIGNERT *Variation och invariants i Maria Montessoris sinnesstränande materiel*. Göteborg 2012
326. INGEMAR GERRBO *Idén om en skola för alla och specialpedagogisk organisering i praktiken*. Göteborg 2012
327. PATRIK LILJA *Contextualizing inquiry. Negotiations of tasks, tools and actions in an upper secondary classroom*. Göteborg 2012
328. STEFAN JOHANSSON *On the Validity of Reading Assessments: Relationships Between Teacher Judgements, External Tests and Pupil Self-assessments*. Göteborg 2013
329. STEFAN PETTERSSON *Nutrition in Olympic Combat Sports. Elite athletes' dietary intake, hydration status and experiences of weight regulation*. Göteborg 2013
330. LINDA BRADLEY *Language learning and technology – student activities in web-based environments*. Göteborg 2013
331. KALLE JONASSON *Sport Has Never Been Modern*. Göteborg 2013
332. MONICA HARALDSSON STRÄNG *Yngre elevers lärande om natur. En studie av kommunikation om modeller i institutionella kontexter*. Göteborg 2013
333. ANN VALENTIN KVIST *Immigrant Groups and Cognitive Tests – Validity Issues in Relation to Vocational Training*. Göteborg 2013
334. ULRIKA BENNERSTEDT *Knowledge at play. Studies of games as members' matters*. Göteborg 2013
335. EVA ÄRLEMALM-HAGSÉR *Engagerade i världens bästa? Lärande för hållbarhet i förskolan*. Göteborg 2013
336. ANNA-KARIN WYNDHAMN *Tänka fritt, tänka rätt. En studie om värdeöverföring och kritiskt tänkande i gymnasieskolans undervisning*. Göteborg 2013
337. LENA TYRÉN *"Vi får ju inte riktigt förutsättningarna för att genomföra det som vi vill." En studie om lärares möjligheter och hinder till förändring och förbättring i praktiken*. Göteborg 2013
338. ANNIKA LILJA *Förtroendefulla relationer mellan lärare och elev*. Göteborg 2013
339. MAGNUS LEVINSSON *Evidens och existens. Evidensbaserad undervisning i ljuset av lärares erfarenheter*. Göteborg 2013
340. ANNELI SCHWARTZ *Pedagogik, plats och prestationer. En etnografisk studie om en skola i förorten*. Göteborg 2013
341. ELISABET ÖHRN och LISBETH LUNDAHL (red) *Kön och karriär i akademien. En studie inom det utbildningsvetenskapliga fältet*. Göteborg 2013
342. RICHARD BALDWIN *Changing practice by reform. The recontextualisation of the Bologna process in teacher education*. Göteborg 2013
343. AGNETA JONSSON *Att skapa läroplan för de yngsta barnen i förskolan. Barns perspektiv och nuets didaktik*. Göteborg 2013
344. MARIA MAGNUSSON *Skylla med kunskap. En studie av hur barn urskäljer grafiska symboler i hem och förskola*. Göteborg 2013
345. ANNA-LENA LILLIESTAM *Aktör och struktur i historieundervisning. Om utveckling av elevers historiska resonerande*. Göteborg 2013
346. KRISTOFFER LARSSON *Kritiskt tänkande i grundskolans samhällskunskap. En fenomenografisk studie om manifesterat kritiskt tänkande i samhällskunskap hos elever i årskurs 9*. Göteborg 2013
347. INGA WERNERSSON och INGEMAR GERRBO (red) *Differentieringens janusansikte. En antologi från Institutionen för pedagogik och specialpedagogik vid Göteborgs universitet*. Göteborg 2013
348. LILL LANGELOTZ *Vad gör en skicklig lärare? En studie om kollegial handledning som utvecklingspraktik*. Göteborg 2014
349. STEINGERDUR OLAFSDOTTIR *Television and food in the lives of young children*. Göteborg 2014
350. ANNA-CARIN RAMSTEN *Kunskaper som byggde folkehemmet. En fallstudie av förutsättningar för lärande vid teknikskeiften inom processindustrin*. Göteborg 2014
351. ANNA-CARIN BREDMAR *Lärares arbetsglädje. Betydelsen av emotionell närvaro i det pedagogiska arbetet*. Göteborg 2014
352. ZAHRA BAYATI *"den Andre" i lärarutbildningen. En studie om den rasifierade svenska studentens villkor i globaliseringsens tid*. Göteborg 2014
353. ANDERS EKLÖF *Project work, independence and critical thinking*. Göteborg 2014
354. EVA WENNÄS BRANTE *Möte med multimodalt material. Vilken roll spelar dyslexi för uppfattandet av text och bild?* Göteborg 2014
355. MAGNUS FERRY *Idrottsprofilerad utbildning – i spåren av en avreglerad skola*. Göteborg 2014

Editors: Jan-Eric Gustafsson, Åke Ingerman and Pia Williams

- 356 CECILIA THORSEN *Dimensionality and Predictive validity of school grades: The relative influence of cognitive and social-behavioral aspects*. Göteborg 2014
- 357 ANN-MARIE ERIKSSON *Formulating knowledge. Engaging with issues of sustainable development through academic writing in engineering education*. Göteborg 2014
- 358 PÅR RYLANDER *Tränarens makt över spelare i lagidrotter: Sett ur French och Ravens maktbasteori*. Göteborg 2014
- 359 PERNILLA ANDERSSON VARGA *Skrivundervisning i gymnasieskolan. Svenskämets roll i den sociala reproduktionen*. Göteborg 2014
- 360 GUNNAR HYLTEGREN *Vaghet och vanmakt - 20 år med kunskapskrav i den svenska skolan*. Göteborg 2014
- 361 MARIE HEDBERG *Idrotten sätter agendan. En studie av Riksidrottsgymnastetränarens handlande utifrån sitt dubbla uppdrag*. Göteborg 2014
- 362 KARI-ANNE JØRGENSEN *What is going on out there? - What does it mean for children's experiences when the kindergarten is moving their everyday activities into the nature - landscapes and its places?* Göteborg 2014
- 363 ELISABET ÖHRN och ANN-SOFIE HOLM (red) *Att lyckas i skolan. Om skolprestationer och kön i olika undervisningspraktiker*. Göteborg 2014
- 364 ILONA RINNE *Pedagogisk takt i betygssamtal. En fenomenologisk hermeneutisk studie av gymnasielärares och elevers förståelse av betyg*. Göteborg 2014
- 365 MIRANDA ROCKSÉN *Reasoning in a Science Classroom*. Göteborg 2015
- 366 ANN-CHARLOTTE BIVALL *Helpdesking: Knowing and learning in IT support practices*. Göteborg 2015
- 367 BIRGITTA BERNE *Naturvetenskap möter etik. En klassrumsstudie av elevers diskussioner om samhällsfrågor relaterade till bioteknik*. Göteborg 2015
- 368 AIRI BIGSTEN *Fostran i förskolan*. Göteborg 2015
- 369 MARITA CRONQVIST *Yrkesetik i lärarutbildning - en balanskonst*. Göteborg 2015
- 370 MARITA LUNDSTRÖM *Förskolebarns strävanden att kommunicera matematik*. Göteborg 2015
- 371 KRISTINA LANÅ *Makt, kön och diskurser. En etnografisk studie om elevers aktörskap och positioneringar i undervisningen*. Göteborg 2015
- 372 MONICA NYVALLER *Pedagogisk utveckling genom kollegial granskning: Fallet Lärande Besök utifrån aktör-nätverksteori*. Göteborg 2015
- 373 GLENN ØVREVIK KJERLAND *Å lære å undervise i kroppsøving. Design for utvikling av teorisert undervisning og kritisk refleksjon i kroppsøvingslærerutdanningen*. Göteborg 2015
- 374 CATARINA ECONOMOU *"I svenska två vågar jag prata mer och så". En didaktisk studie om skolämnet svenska som andraspråk*. Göteborg 2015
- 375 ANDREAS OTTEMO *Kön, kropp, begär och teknik: Passion och instrumentalitet på två tekniska högskoleprogram*. Göteborg 2015
- 376 SHRUTI TANEJA JOHANSSON *Autism-in-context. An investigation of schooling of children with a diagnosis of autism in urban India*. Göteborg 2015
- 377 JAANA NEHEZ *Rektorers praktiker i möte med utvecklingsarbete. Möjligheter och hinder för planerad förändring*. Göteborg 2015
- 378 OSA LUNDBERG *Mind the Gap – Ethnography about cultural reproduction of difference and disadvantage in urban education*. Göteborg 2015
- 379 KARIN LAGER *I spänningsfältet mellan kontroll och utveckling. En policystudie av systematiskt kvalitetsarbete i kommunen, förskolan och fritidshemmet*. Göteborg 2015
- 380 MIKAELA ÅBERG *Doing Project Work. The Interactional Organization of Tasks, Resources, and Instructions*. Göteborg 2015
- 381 ANN-LOUISE LJUNGBLAD *Takt och hållning - en relationell studie om det oberäkneliga i matematikundervisningen*. Göteborg 2016
- 382 LINN HÅMAN *Extrem jakt på hälsa. En explorativ studie om ortorexia nervosa*. Göteborg 2016
- 383 EVA OLSSON *On the impact of extramural English and CLIL on productive vocabulary*. Göteborg 2016
- 384 JENNIE SIVENBRING *I den betraktades ögon. Ungdomar om bedömning i skolan*. Göteborg 2016
- 385 PERNILLA LAGERLÖF *Musical play. Children interacting with and around music technology*. Göteborg 2016
- 386 SUSANNE MECKBACH *Mästarcoacherna. Att bli, vara och utvecklas som tränare inom svensk elitfotboll*. Göteborg 2016
- 387 LISBETH GYLLANDER TORKILDSEN *Bedömning som gemensam angelägenhet – enkelt i retoriken, svårare i praktiken. Elevers och lärares förståelse och erfarenheter*. Göteborg 2016
- 388 cancelled
- 389 PERNILLA HEDSTRÖM *Hälsocoach i skolan. En utvärderande fallstudie av en hälsofrämjande intervention*. Göteborg 2016

Editors: Åke Ingerman, Pia Williams and  
Elisabet Öhrn

- 390 JONNA LARSSON *När fysik blir lärområde i förskolan.* Göteborg 2016
- 391 EVA M JOHANSSON *Det motsägelsefulla bedömningsuppdraget. En etnografisk studie om bedömning i förskolekontext.* Göteborg 2016
- 392 MADELEINE LÖWING *Diamant – diagnoser i matematik. Ett kartläggningsmaterial baserat på didaktisk ämnesanalys.* Göteborg 2016
- 393 JAN BLOMGREN *Den svår fångade motivationen: elever i en digitaliserad lärmiljö.* Göteborg 2016
- 394 DAVID CARLSSON *Vad är religionslärares kunskap? En diskursanalys av trepartssamtal i lärarutbildningen.* Göteborg 2017
- 395 EMMA EDSTRAND *Learning to reason in environmental education: Digital tools, access points to knowledge and science literacy.* Göteborg 2017
- 396 KATHARINA DAHLBÄCK *Svenskämnets estetiska dimensioner - - i klassrum, kursplaner och lärares uppfattningar.* Göteborg 2017
- 397 K GABRIELLA THORELL *Framåt marsch! – Ridlärarrollen från dåtid till samtid med perspektiv på framtid.* Göteborg 2017
- 398 RIMMA NYMAN *Interest and Engagement: Perspectives on Mathematics in the Classroom.* Göteborg 2017
- 399 ANNIKA HELLMAN *Visuella möjlighetsrum. Gymnasieelevers subjektsskapande i bild och medieundervisning.* Göteborg 2017
- 400 OLA STRANDLER *Performativa läraryrkespraktiker.* Göteborg 2017