



**INSTITUTIONEN FÖR PEDAGOGIK,
KOMMUNIKATION OCH LÄRANDE**

LÄRARAGENS I MÖTET MELLAN LÄRARES PROFESSIONALISM OCH STYRNING AV SKOLAN

Louise Frey

Licentiatuppsats:	120 hp
Utbildning:	CUL forskarskola, Pedagogiskt arbete
Handledare:	Anette Olin och Pia Nykänen
Examination:	2018-03-13

Denna licentiatuppsats har genomförts inom ramen för forskarskolan i utbildningsvetenskap vid Centrum för utbildningsvetenskap och lärarforskning, Göteborgs universitet. Uppsatsens forskarutbildningsämne är Pedagogiskt arbete och har genomförts vid Utbildningsvetenskapliga fakulteten, Institutionen för pedagogik, kommunikation och lärande.

Abstract

Titel:	Lärarygens i mötet mellan lärares professionalism och styrning av skolan
Författare:	Louise Frey
Diskutant:	Professor Karolina Parding, Luleå tekniska universitet
Examinator:	Docent Ingrid Henning Loeb, Göteborgs universitet

Teachers' significant role as professionals is being discussed increasingly in the Swedish debate about schools and education, and is emphasised in the Swedish National School Commission's report of 2017. This study was aimed at exploring teachers' talk when they discussed a policy document and to relate this to teachers' professionalism.

The theoretical point of departure of this research was the concept of teacher agency, based on an ecological perspective (Priestley *et al.*, 2015a). Agency is characterised primarily by intentionality. This means that the acting is governed by a purpose and that there is a capacity to formulate possible options for action in this direction. Agency is also influenced by contextual factors, such as culture, as well as social and material structures. Therefore, in order to fully understand agency, the interaction between individual capacity and contextual factors must be taken into account (Priestley *et al.*, 2015a).

The method of the study was individual interviews and focus group conversations. The individual interviews were used to gain knowledge of teachers' experiences and understandings of texts like the series of General Advice published by the Swedish National Agency for Education. The focus group conversations made it possible to capture not only individual statements but also the process within the group, as the conversation involved discussions on, and interpretations of, various steering documents that are part of the teaching profession.

The results were categorised and the following themes were identified: initiation of reading and discussing texts, the function of texts such as these, availability, time and responsibility. Although many of the teachers expressed a strong responsibility and concern for pupils' achievement, they problematised their responsibilities when it comes to reading texts such as these. Some argued that it is the responsibility of the school management to initiate, implement and provide space for these kinds of readings. Several teachers also pointed out that they rarely find colleagues with whom to discuss texts such as these. However, the results also show that when teachers interact and discuss policy texts, such as the General Advice, different types of teacher agency are expressed. The findings are in line with those discussed by Priestley *et al.* (2015a) and their ecological conceptualisation of teacher agency. Different influences and factors allow or restrict teacher agency. The examples in this study show that teacher agency is not *one* form of action based on *one* kind of knowledge; for each situation, there are different possibilities for action.

Förord

Nu är det slutligen dags att sätta punkt. Denna resa har inneburit roliga stunder med inspirerande och roliga möten med både nya människor, nya platser och nya texter, men ibland även strapatser och utmaningar av diverse slag. Att skriva en licentiatuppsats är inte en persons arbete, utan jag ser det som ett kollektivt författarskap. Även om jag har ”hållit i pennan” är fler personer involverade genom läsning och kommentering under arbetets gång eller på annat sätt underlättat, uppmuntrat och inspirerat. Jag har många att tacka för att resan blivit möjlig.

Först vill jag rikta ett varmt tack till de lärare som deltagit i studien. Utan er öppenhet och generositet med er tid hade det inte blivit någon uppsats. Ni får mig att tro på framtiden inom läraryrket och jag känner mig stolt. Jag är även tacksam för uppmuntran och alla glada tillrop som många av mina kollegor på skolan och universitetet gett mig under åren. Tack till mina kollegor på Kullaviksskolan som många gånger har fått ta mina lektioner eller på andra sätt hjälpa till när jag har varit borta för studiernas räkning. Utan er hade det aldrig varit möjligt! Ett speciellt tack till min mentorskollega Helena Strömbom som i alla lägen underlättat för mig att arbeta med min uppsats. Det har varit värt mycket! Tack också till de rektorer som jag haft under åren och som uppmuntrat och gett mig stöd med allt från anpassad schemaläggning till viss avlastning vid intensiva skrivperioder. Ett speciellt tack till Johan Roos som från början gav mig möjlighet att söka forskarutbildningen och till Monica Floback som under den sista tiden uppmuntrat och lyssnat till mina behov. Det har varit nödvändigt för att lyckas, så ett stort tack!

Ett alldeles speciellt tack till Jens Alderblad, utvecklingsledare i Kungsbacka kommun. Du har gjort hela resan som samverkansdoktorand möjlig, med allt vad det innebär. Du har visat att du tror på mig och det har varit ovärderligt! Ett alldeles speciellt TACK till Helena Sagar som från början ledde mig in på forskningsspåret. Du har alltid funnits där för mig, som mentor och som vän. Tack för alla intressanta och utmanande diskussioner när vi tagit våra promenader. Tack för att du lyssnat, uppmuntrat och stöttat på olika sätt i alla faser av utbildningen, både muntligt och skriftligt. Det har betytt allt! Utan ditt mentorskap hade jag under perioder ”famlat mig fram” ännu mer. Tack även för sällskapet på våra resor till konferenser och olika skrivarläger. Så roligt vi har haft! Men...när ska vi nu handla alla roliga (och dyra) saker?

Nu vill jag rikta ett stort tack till de handledare jag haft under åren. Ni har alla haft betydelse för arbetet med uppsatsen. Tack till min första huvudhandledare Johan Söderman, som jag bara hann träffa två gånger, men som vid första mötet gav mig en tjock bok om tolkning och reflektion. Den har jag återkommit till vid olika tillfällen. Tack Maj Asplund Carlsson, som var huvudhandledare under ett antal år och som ledde mig igenom en snarig och ibland förvirrande väg till rätt teori. Med din gedigna kunskap kunde du förklara och samtidigt utmana. Tack Pia Nykänen som varit min biträdande handledare under hela processen och som tålmodigt granskat mina texter. Du har gett mig insikt i ordens betydelse och hur viktigt det är att välja rätt ord och göra det tydligt för läsaren. Tack för ditt tålmod och för att du alltid är så positiv. Tack Anette Olin som med full kraft tog över huvudhandledarskapet under sista året. Genom samarbetet med dig har du lärt mig hur en analys kan göras på ett roligt och intressant sätt. Du har med klarhet och tydlighet gått igenom mina texter och visat hur struktur och formuleringar kan förenkla och tydliggöra. Du har även fått mig att inse hur jag i framtiden kan arbeta med skolutvecklingsprocesser. Tack!

Tack till kursledare och kurskamrater som jag haft genom åren. Våra intressanta samtal har varit givande och gett mig kunskap som bidragit i arbetet med uppsatsen. Tack till mina fina vänner som hela tiden uppmuntrat mig till fortsatt arbete och som trott på mig. Ni är många och ni vet vilka ni är, så ingen nämnd, ingen glömd!

Mamma, Synnöve, tack för att du bestämde dig för att leva ett tag till. Din tro på mig gav mig ny energi att slutföra uppsatsen. Du är en förebild på många sätt, både som kvinna, mamma och i ditt

yrkesliv. Du är fantastiskt! Pappa, Lennart, tack för att du lärde mig älska naturen. Den har jag många gånger sökt kraft ifrån under denna resa. Tack mina goa bröder, Roger, Janne och Classe, för ert stöd och er uppmuntran vart ni än har befunnit er i världen. Det är skönt att veta att ni finns där.

Slutligen, men viktigast, vill jag tacka min familj som har stått vid mina sida med kärlek och tålamod. Jag förstår att livet med mig inte varit så lustfyllt alla gånger när jag på helger och även semestrar har haft svårt att släppa tanken på texten. Men...ni har hela tiden påmint mig om vad som är viktigt i livet genom att bara finnas där. Jag hade inte klarat det utan er. Magnus, mannen vid min sida och Victoria och Anton (och Julia), mina underbara barn, ni är enastående. Jag älskar er!

TACK!

/Louise

(Vem vill spela sjuan? Phase ten? När då då? TP? Cykla runt Lygnern? Jag är på...:-)

Innehållsförteckning

Inledning.....	9
Disposition	11
Forskningsöversikt	12
Den professionella läraren.....	12
Lärares arbete och yrkeskunskap.....	13
Styrning av skolan påverkar lärares arbete.....	14
Styrning av skolan.....	15
Handlingsfrihet, handlingsutrymme och handlingskompetens	17
Identitet, professionellt lärande och policy	18
Agens i förhållande till identitet.....	19
Agens i förhållande till professionellt lärande.....	20
Agens i förhållande till policy	21
Teoretisk utgångspunkt	23
Agens.....	23
Läragens	24
Studiens begrepp	25
Tidigare erfarenheter	26
Intentioner	26
Strukturella och materiella faktorer.....	26
Språk och diskurser	27
Praktikkunskap	27
Performativitet.....	28
Studiens genomförande, material och metod	29
Professionsnära forskning	30
Material	31
Urval.....	31
Enskilda intervjuer och fokusgruppsamtal	33
Analys.....	36
Etiska överväganden.....	37
Sammanfattning av studierna	39
Studie 1.....	39
Studie 2.....	39
Diskussion	45
Läragens i relation till styrningen.....	45
Läragens i mötespraktiken	46
Slutsats	48

Summary	49
Introduction	49
Overview of previous research.....	50
Theoretical framework	51
Method	52
Summary of studies	53
Study 1.....	53
Study 2.....	55
Discussion	49
Conclusion.....	59
Referenslista	61
Bilagor	67
Bilaga I Intervjuguide	
Bilaga II Medgivande	

Inledning

I den svenska skoldebatten finns det sedan länge en diskussion om lärares betydande roll som professionella och om lärarprofessionen. OECD:s rapport (2015) och Skolkommissionens rapport (2017:35) visar att diskussionen fortfarande är högst levande. Exempelvis föreslås det flera förbättringsmål och utvecklingsområden varav ett är att stärka lärarprofessionen (OECD, 2015). Ytterligare exempel är att framtidens reformarbete i skolans värld genomförs i samverkan med skolans professionella, framför allt lärarna. (SOU 2017:35). Dessa olika texter pekar på aspekter som anses nödvändiga för att skolan ska utvecklas och utifrån det formuleras policy i form av olika slags styrdokument, stödmaterial, samt rekommendationer och riktlinjer som når lärarna. Texterna påverkar skolan genom att bli en del av ett sammanhang som i sin tur påverkar lärarnas praktiska arbete. I flera länder i Europa finns ett växande intresse inom forskning om utbildning att framhålla betydelsen av ”teacher agency” (Priestley, Biesta & Robinson, 2015a). I denna studie översätts teacher agency till läraragens och innefattar lärares handlande och aktiva bidrag till att forma sitt arbete och dess förutsättningar. Då framtidens reformarbeten ska genomföras i samverkan med skolans professionella (SOU 2017:35), kan det vara av vikt att undersöka läraragens och lärares möjlighet att agera utifrån sin yrkeskunskap, i relation till styrning.

Skolan är målstyrd och det finns en förväntan att lärare ska kunna arbeta i enlighet med centrala mål och samtidigt formulera lokala mål för skolan och den egna praktiken. I detta sammanhang ska läraren även utveckla metoder och finna lösningar på olika problem (Hargreaves, 2004; Frelin, 2013). Styrning och krav uttrycks via olika styrdokument såsom skollag, läroplan och rådgivande riktlinjer och rekommendationer; Skolverkets publikationsserie Allmänna råd¹. Även andra former av texter påverkar när lärare ska utveckla verksamheten. Det kan vara forskningsresultat från vetenskapliga studier. Det kan också vara annan undervisningsrelaterad litteratur, som populärvetenskapliga skrifter, som blir uppmärksammade under perioder och som avlöser varandra beroende på vilka utvecklingsområden som är aktuella för kommunen eller skolan. Texter handlar ofta om hur lärare kan

¹ På Skolverkets hemsida finns det för närvarande 16 publikationer av Allmänna råd, med rekommendationer och riktlinjer för olika områden inom skolans verksamhet. Dessa rekommendationer ges ut av Skolverket för att säkerställa en likvärdig rättstillämpning; ”Råden ska följas om skolan inte handlar på ett annat sätt som gör att kraven i bestämmelserna uppfylls” (<http://www.skolverket.se> 2018-01-03).

utvecklas i sitt arbete, i sin yrkesskicklighet och professionalitet (Ersgård m.fl., 2016; Nottingham, 2013; William, 2014).

I ljuset av ovanstående förväntningar och krav på lärare att utveckla verksamheten och sin egen undervisning, uppmärksammas lärarens professionalitet som viktig (Carlgren & Lindblad, 1995; 2016). Lärares professionalitet är ofta utsatt för utmaningar. Brante (2008) beskriver att det finns bekymmersamma förhållanden i svensk skola i form av strukturer och mekanismer som påverkar lärare. Det kan vara återkommande förändringar i läroplaner, kursplaner, anställningsförhållanden, anställningsförändringar och nya arbetsuppgifter som dokumentation. Andra läroplanskrav är individualiserad undervisning, elevinflytande och elevers möjligheter att ifrågasätta sin undervisning. Brante pekar på lärarens upplevelse av tidspress. Lärares arbete har ökat i intensitet (Brante, 2008; Strömberg, 2010) och deras professionskunskap kan ses som multidimensionell (Carlgren & Lindblad 2016). Även Skolkommissionen lyfter att lärarna i många fall saknar de förutsättningar som krävs för att fullgöra sin yrkesgärning (SOU 2017:35); arbetsmiljön eller arbetsförutsättningarna är inte alltid fördelaktiga och det kan saknas goda förutsättningar för kompetensutveckling. Sammantaget belyser detta lärarens ibland svåra arbetssituation. Denna bör beaktas i den strävan som finns om att stärka professionen och att utveckla samverkan med de professionella lärarna. Lärares professionalitet kan således diskuteras ur olika perspektiv och en specifik ingång för att studera och skapa kunskap om hur lärare agerar i sitt yrke är med hjälp av begreppet läraragens (Priestley m.fl., 2015a; Emirbayer & Mische, 1998).

Begreppet agens förekommer inom olika teoribildningar som behandlar relationen struktur och autonomi (Edwards, 2015; Emirbayer & Mische, 1998). I föreliggande studie används teorin om läraragens utifrån ett ekologiskt perspektiv vilket betyder att samspelet mellan handlingar och förutsättningar för handlandet beaktas (Priestley m.fl., 2015a). Teorin tar utgångspunkt i lärarens praktiska arbete, relationen mellan lärare som individer och miljöerna lärarna befinner sig i och forskarnas definition av läraragens bygger på att både den individuella kapaciteten och den kontextbundna dimensionen formar agens. Priestley m.fl. (2015a) grundar sin teori av läraragens på Emirbayer och Mische (1998) och deras definition av agens; en konfiguration av influenser från det föregående, orientering mot framtiden och engagemanget i nutiden. Priestley m.fl. (2015a) betonar att dessa tre dimensioner; dåtid – nutid – framtid, är av betydelse för att bryta ner och förstå vad agens är.

Studiens övergripande syfte är att undersöka spänningsfältet mellan lärares professionalism och styrning av skolan genom dokument. Mer specifikt ligger intresset i att få förståelse för hur läraragens kommer till uttryck i intervjuer och diskussioner om Skolverkets publikationsserie Allmänna råd. Den inledande studien rör allmänna råd på ett generellt plan medan den andra studien undersöker lärares samtal kring det specifika allmänna rådet: *Arbete med extra anpassningar, särskilt stöd och åtgärdsprogram* (Skolverket, 2014), då textens innehåll kopplas till lärarnas yrkeskunskap och deras erfarenheter från den dagliga verksamheten.

Följande frågeställningar används i studien:

- Hur uttalar sig lärarna om styrning av verksamheten genom Skolverkets allmänna råd? (Studie 1)
- Framträder läraragens i relation till styrning genom Skolverkets allmänna råd? I så fall hur? (Studie 1)
- Hur diskuterar lärarna om sitt praktiska arbete i ljuset av Skolverkets allmänna råd: *Arbete med extra anpassningar, särskilt stöd och åtgärdsprogram*? (Studie 2)
- Om läraragens kan identifieras i ett kollegialt samtal om en rådgivande text som denna, vilka olika typer framträder i så fall? (Studie 2)

Disposition

Uppsatsen innehåller ett inledande kapitel med en presentation av problemformulering samt syfte och frågeställningar. I nästa kapitel redovisas bakgrund med en forskningsöversikt med forskningslitteratur som är relevant för uppsatsen. I kapitel tre behandlas studiens teoretiska utgångspunkt samt ett resonemang om begreppet agens och vad läraragens är. Uppsatsen fortsätter med att redogöra för delstudiernas genomförande, metoder och material i kapitel fyra. De två delstudierna är sammanfattade i kapitel fem och återgivna i sin helhet sist i uppsatsen. I kapitel sex sammanfattas, diskuteras och problematiseras resultaten.

Forskningsöversikt

I denna forskningsöversikt kommer forskning om lärares professionalism att beskrivas. Till viss del kommer läraragens ligga i fokus, då agens kan ses som en förutsättning för att lärare ska kunna handla professionellt i sin profession. I studien diskuteras även lärares profession i relation till den styrning som ingår i läraryrket. Därför beskrivs forskning om styrning av skola och hur detta påverkar lärares arbete. Särskilt fokus läggs då på handlingsutrymme och handlingsfrihet som är centrala aspekter mellan styrning och professionell frihet. Avslutningsvis beskrivs forskning om läraragens för att visa på olika möjliga perspektiv och fokus.

Den professionella läraren

I litteratur om lärares profession finns begreppet ”den professionella läraren”. Begreppet börjar användas mer och mer under tidigt 90-tal när skolans decentralisering inleddes (Carlgren, 2016) och speglar hur beslutsfattare uppfattar lärare som professionella. Under denna tidsperiod hade skolans styrdokument, såsom kursplanerna, formen som måldokument där lärarna hade i uppdrag att utforma innehåll och arbetsätt. Tidigare sågs lärare som genomförare av politiska beslut medan den nya funktionen för läraren var att utveckla lösningar som en följd av politiska beslut. Med andra ord antyder begreppet ”professionell lärare” att lärarna hade fått ett visst inflytande och makt över skolans verksamhet. Men vad kan det inflytandet och den makten innebära egentligen? Och vad händer när lärare möter styrningen i en ansvarstagande kontext? Tidigare studier visar att när lärare ska tolka de nationella kursplanerna finns ett friutrymme som lärarna uppfattar som gränslöst (Pettersson, 2013). I analysen använder hon begreppet möjlighetsrum, där kursplanerna är ett rum där lärarna kan mötas med utgångspunkt i möjligheter och begränsningar som styrdokumentet ger. Lärarna anger inte att de nationella kursplanerna ger yttre riktningar eller gränser att förhålla sig till utan väljer istället att till största delen använda tidigare arbetsätt och innehåll (Pettersson, 2013). Exempelvis tolkar lärarna dokumentet i relation till sin arbetssituation och väljer att till största delen anpassa efter sin arbetssituation. De verkar förlita sig mest på sin egen kunskap och sina egna erfarenheter snarare än att de läser, tolkar och skapar förståelse för de nationella kursplanerna. I samband med läroplansreformen under 2010-talet kom ett tydligare riktat uppdrag mot resultatuppföljning och dagens styrdokument omfattar mindre friutrymme än tidigare. Det dubbla målsystemet reduceras till en målnivå som benämns *kunskapskrav* i Läroplanen Lgr 11 och ämnesinnehållet finns i det *centrala*

innehållet. I ljuset av samtida reformarbeten finns det alltså tecken på att styrningen av skolan håller på att förändras och gå från decentralisering till att mer och mer centraliseras (Nordin, 2014).

Lärares arbete och yrkeskunskap

En lärares arbete består av en mängd olika delar och det pågår många aktiviteter samtidigt. Till exempel befinner sig en lärare i situationer där varje elev ska få undervisning utifrån sina individuella behov samtidigt som läraren ansvarar för hela klassen. De sociala delarna för eleverna och med eleverna är en lika stor del av lärares arbete som elevernas kunskapsutveckling. Lärares arbete kan ses som ”multidimensionellt” med en hög grad av flexibilitet till olika situationer (Carlgren, 2016, jrf Brante, 2008). Detta är en sorts yrkeskunnande som inte nödvändigtvis kommer från teoretiska kunskaper utan är mer situationsbundet och utvecklas utifrån erfarenheter. Denna så kallade förtrogenhetskunskap menar Carlgren (2016) behövs lyftas fram i diskussionen om professionalism.

I arbetet med att hantera flera aktiviteter samtidigt samt fatta olika typer av beslut är det en nödvändighet att kunna reflektera över de olika handlingsalternativen. Den reflekterande praktikern (Carlgren, 2016; Alexandersson, 2004; Selander, 2006; Schön, 1983) är en term som kännetecknar en problemlösare som tolkar och formulerar om i handlingen och på det sättet utvecklar sitt yrkeskunnande, ensam eller gemensamt med andra och detta är en viktig del av lärarprofessionalismen. Alexandersson (2004) pekar på olika typer av kunskaper som är viktiga att utveckla. När lärare befinner sig i olika situationer i sin yrkesroll behöver de använda dessa kunskaper; reflektion, praktisk kunskap, kompetens och yrkesspråk. Detta är nödvändiga verktyg för att tillsammans med kollegor kunna språkliggöra vardagsproblem; diskutera, analysera och problematisera tillsammans, samt finna pedagogiska, praktiska och genomtänkta lösningar som kan vara realistiska i arbetet med eleverna och verksamheten. Alexandersson (2004) lyfter fram att kunskap som tillhör en specifik yrkesgrupp, i detta fall lärare, förväntas ständigt utvecklas och förändras. Kunskap och handling bör även anpassas på ett sätt som är betydelsefullt utifrån situationer som uppstår (Alexandersson, 2004). Förutom förmågan att utveckla sina befintliga kunskaper och färdigheter behövs förmågan att kunna integrera egna erfarenheter med teoretiska kunskaper och i sin tur med handling, i den kontext som lärare befinner sig i.

Styrning av skolan påverkar lärares arbete

Dagens lärare befinner sig mitt i en kontext med olika nivåer av styrning. Utöver att ”reflektera i handling” och vara delaktiga i skolans utveckling, har lärare ett tydligt samhällsuppdrag vilket framgår av bland annat skolans nationella styrdokument såsom skollag, läroplaner och kursplaner. Till exempel är rubriker i Lgr 11 formulerade i termer av *Lärare ska...* och att *Rektorn ska...* vilket sätter fokus på vad samhällsuppdraget kan innebära. Styrningen på nationell nivå innefattar även föreskrifter, förordningar, rekommendationer och riktlinjer. Utöver den nationella styrningen finns även styrningen på kommunal nivå där ekonomi, lokaler och andra resurser, beslut av förvaltningar, lokala planer samt övriga lokala aktörer påverkar lärares arbete. Ytterligare nivå är skolans verksamhet där rektor och ledningsgrupp har en styrande funktion och ytterligare en nivå är lärarlagens organisation. Genomförandet av lärarnas samhällsuppdrag sker i sin tur i elevgruppen. Priestley m.fl. (2015a) beskriver situationen genom att lärarna behöver ta hänsyn till och balansera mellan fyra centrala delar; den egna professionalismen (pedagogiskt kunnande och ansvarstagande), klienterna (eleverna och föräldrarna), staten (via exempelvis styrdokument) och arbetsgivaren (organisationen).

Av ovanstående redogörelse framgår att lärarna ska balansera mellan många olika gruppers intressen samt samhällsuppdraget med dess olika krav. I Pardings studie (2010; 2007) diskuteras styrning utifrån professionens logik och organisationens logik där professionalism blir ett styrverktyg. Innebörden i begreppet gör att professionalism kan styras åt olika håll (Parding, 2010; 2007; Carlgren & Marton, 2000; Evetts, 2006²). Vem som har makten att definiera innebörden kan sägas få företräde i styrningen. Å ena sidan kan ledningen på en skola bestämma innehållet i begreppet för att nå målet på skolan. Å andra sidan kan de yrkesverksamma ha ett annat innehåll i sin professionalism för att arbeta mot samma mål, men som främjar dem i deras arbete. Parding (2010; 2007) pekar på två typer av professionalism som tydliggör spänningen mellan profession och organisation, nämligen yrkes- och organisationsprofessionalism. Yrkesprofessionalism bygger på professionens logik och grundar sig i kollegialitet, kunskap, tillit till ledningsnivå. Organisationsprofessionalism bygger på den organisatoriska logiken som drivs av ledningsnivån och är baserad på regler, standardisering av verksamheten, systematiska utvärderingar med mera (Parding, 2010; 2007; Evetts, 2006). Till viss del

² Parding har i sin avhandling använt begreppen organisationens logik - professionens logik och organisationsprofessionalism – yrkesprofessionalism från Evetts, (2006).

kan dessa olika logiker inte utesluta varandra utan i viss mån förutsätter de varandra. Systematisk utvärdering kan till exempel vara en källa till viktig kunskap om verksamheten. Utifrån detta perspektiv kan styrning av skolan genom Skolverkets allmänna råd problematiseras. Allmänna råd är konstruerade på ett sätt som visar på ett utrymme för att agera på olika sätt; det finns styrning i och med riktlinjerna och rekommendationer mot ett visst mål, men det är inte bestämt hur detta mål ska uppnås³. Det ges utrymme att varje skola kan göra på sitt sätt för att nå målen med att tillämpa föreskrifter och förordningar. Ofta sker en balansakt mellan yrkesprofessionalism och organisationsprofessionalism i olika verksamhetsfrågor.

Styrning av skolan

Skolan är välkänt svårstyrd, vilket Lindensjö och Lundgren (2012) lyfter fram när de beskriver skolan som den största samhällseliga institutionen. Skolan ska förbereda och vara med och fostra barn och unga för ett samhällsliv under en längre period och det kommer att vara svårt att förutse exakt vad som kommer att vara slutmålet. Styrning av skolan förstås genom dess historiska uppbyggnad som institution. Förändrade förhållanden mellan stat och samhälle påverkar utvecklingen inom skolans verksamhet (Lindensjö & Lundgren, 2012). Även reformer och politiska strategier ligger till grund för hur styrning förstås. Decentraliseringen av skolan under 1990-talet innebar större möjligheter att lokalt anpassa skolan och det gavs större utrymme för de yrkesverksamma att välja vägar för att nå målen. Samtidigt reformerades den offentliga sektorn utifrån marknadsprinciperna effektivitet, flexibilitet och påverkansmöjligheter och kom att gå under benämningen ”the New Public Management” (NPM) (Tolofari, 2005; Arnott, 2000; Ferlie, Pettigrew, Ashburner & Fitzgerald, 1996; Fusarelli & Johnson, 2004). Detta fångades snabbt upp av bland annat OECD som är en kraftfull policyaktör⁴ och har kommit att utgöra ett betydelsefullt inslag i 1990-talets omstruktureringsprocess i form av marknadsanpassning med konkurrens mellan olika utförare samt ökad valfrihet (Nordin, 2014). NPM förändrade dynamiken i makten över skolan och nya diskurser kom att påverka sättet att styra skolans

³ Allmänna råden hör till regler som rekommenderar hur en person eller myndighet kan gå till väga i olika situationer, men ”där det ändå står den enskilde fritt att välja en annan väg för att nå det önskade resultatet” (<http://www.regeringen.se/myndigheternas-foreskrifter-ds-199843>, s. 23). Detta gör dessa publikationer intressanta, givet vad de är. Beskrivningen av allmänna råd pekar av sig själva på ett spänningsfält mellan styrning och utrymme för lärarens. Det är fältet mellan ”ska följa på ett visst sätt” och ”måste visa om annat sätt väljs för att följa reglerna, utan att säga hur”.

⁴ Den styrning som dessa så kallade ”non-governmental organisations” utövar har kommit att benämnas ”mjuk styrning” till följd av att de i brist på legala befogenheter får arbeta med mer diskursiva styrningspraktiker som till exempel mål, riktlinjer och olika former av jämförande praktiker (Nordin, 2014).

verksamhet i form av ny policy och performativa kulturer. Dessa kulturer kan till exempel vara kraven på skolan och lärare att prestera och generera prestation mot ett specifikt utfall, till exempel att eleverna ska nå hög måluppfyllelse eller att lärarna ska följa målen för skolan på ett visst sätt (Priestley m.fl., 2015a; jrf Ball, 2003; Apple, 2004; Biesta, 2004).

Politiska beslut hamnar så småningom i skolan och hos lärarna, som i sin tur ska verkställa till exempel en ny läroplan. Lärare benämns som ”street level bureaucrats” (Lindensjö & Lundgren, 2012, s. 176; jrf Lipsky, 1980) i arbetet med implementering av politik och har en viktig funktion i detta arbete. Implementering kan ses som en process då offentliga planer, reformer eller program och metoder ska förverkligas i organisationer. En problematik är den diskrepans som finns mellan beslutfattarnas avsikter i de olika styrdokumenterna och verkställarnas genomförande i det praktiska arbetet (Sannerstedt, 2005). Dessa stämmer oftast inte överens, till exempel att beslutsfattare inte känner till alla stadier som reformbesluten måste passera och som kan inverka på utfallet, hur klart uttryckta de än är. Det handlar om att det är många olika faktorer som inverkar vilket ligger i linje med Priestly m.fl. (2015a) och deras resonemang om faktorer som möjliggör eller hindrar i olika situationer. Ett exempel kan vara att beslutsfattarna inte kan veta om de berörda kommer att ha positiva eller negativa attityder eftersom dessa kan utvecklas eller förändras under arbetets gång. Det kan även vara tillfälligheter som påverkar till exempel resursfördelning eller andra arrangemang som krockar (Lindensjö & Lundgren, 2012; Priestley m.fl., 2015a). Oxensvärdh (2011) tar utgångspunkt i ansvarsförhållandet och menar att det å ena sidan handlar om krav på ansvar från myndigheter och kommuner som lärare förväntas anta och å andra sidan om lärarnas eget ansvarstagande. Ytterligare faktorer är att ”samhällets sociala, ekonomiska och kulturella strukturer transformeras över elevers beteende och påverkar lärares arbete” (Lindensjö & Lundgren, 2012, s. 178) och som visar att skolan är en arbetsplats i ständig förändring.

Ovanstående redogörelse visar att det är en turbulent omgivning lärare befinner sig i. Detta kan, som Oxensvärdh (2011) formulerar det...”skapa ansvarsförvirring på samtliga nivåer i vårt skolsystem och kan då bidra till svårigheter för de professionella att förstå sitt ansvar” (s. 40). Uppdraget som lärarna har tillsammans med ansvaret, måste tolkas och förstås då ovanstående beskrivning visar att lärarna har en viktig del i implementering av styrdokument samt utveckling av verksamheten. Den turbulenta

omgivningen visar även hur svårt det är att styra en verksamhet i en riktning då det är många olika faktorer som påverkar.

Handlingsfrihet, handlingsutrymme och handlingskompetens

Forskning kring implementering pekar på att handlingsfrihet är avgörande för att lyckas eller misslyckas i denna process (Lindensjö & Lundgren, 2012). Handlingsfrihet beskrivs av Lindensjö och Lundgren som den självständighet de professionella av tradition har tillgång till, exempelvis självständighet i klassrummet. Handlingsfrihet är sällan inordnat under regler vilket kan göra skolan än mer svårstyrd och okontrollerbar (Lipsky, 1980). Allt detta kan göra att handlingsfriheten som bör finnas i en profession som arbetar med människor, begränsas av yttre faktorer. Carrs och Kemmis (2002) studie förstärker bilden av att det är viktigt med lärarnas möjlighet till självständighet och handlingsfrihet, men visar också att det finns en begränsning inom professionen då lärare arbetar inom en hierarkisk institution och påverkas genom styrning av skolan; läroplaner, kursplaner, betygssystem, nationella prov, där resultatorientering på individnivå med krav på måluppfyllelse är stor. Detta påverkar lärarnas beslut som de tar i klassrummet. Lärarna har av tradition en hög grad av autonomi när det gäller arbetes utformning i klassrummet, men det medför inte att den professionella friheten är stor (Lindensjö & Lundgren, 2012; Carr & Kemmis, 2002). Lärarna påverkas fortsättningsvis i det praktiska arbetet i och med att staten reglerar genom att fastställa kursplaner, nationella prov och betygssystem.

Den professionella handlingsfriheten lyfter Carr och Kemmis (2002) fram som viktigt för att läraryrket ska bli mer professionellt. De pekar på att handlingsfriheten behöver vidgas (inte endast vara självständiga i klassrummet) genom att lärarna ska ha möjlighet att vara delaktiga i beslut som rör den breda kontexten som de tillhör; vara delaktiga i den kollektiva beslutsnivån inte bara i den individuella självständigheten (Carr & Kemmis, 2002). Lindensjö och Lundgren (2012) beskriver att det krävs motiveringar som är relaterade till de berördas (lärarnas) faktiska verklighet när det ska ske ett försök till reform. Det bekräftar att det är av vikt att lärare bör vara delaktiga i beslut på den kollektiva nivån och det är något som även efterfrågas i Skolkommissionens rapport (SOU 2017:35). För att minska klyftan mellan beslutsfattare och de som genomför besluten behöver man utgå från ett accepterande av

skolans organisation och lärarnas professionella legitimitet (Carr & Kemmis, 2002; Lindensjö & Lundgren, 2012).

Förutom handlingsfrihet är handlingsutrymme något som värdesätts högt inom en profession. Parding (2010; 2007) beskriver handlingsutrymme som en central förutsättning för utövandet av professionellt arbete och det handlar om att ha tillgång till handlingsalternativ och eget beslutstagande. Hon visar i sin studie att handlingsutrymmet kan påverkas av en förändrad styrning i form av förändrad organisation på lokal nivå. I studien handlade det om att lärarlagens utformning organiserades om och att villkoren för lärarna förändrades. Lärarna upplevde en försämring och en besvikelse över att de inte fick vara med att bestämma då de ser handlingsutrymmet som ”absolut essentiellt för att kunna utföra sitt arbete på ett för dem tillfredsställande sätt” (Parding, 2010 s.105-106; 2007). Det var skolledningen som valde att förändra organisationen. Lärarna i studien upplevde även att arbetsbelastningen blev större med fler arbetsuppgifter än tidigare och det var uppgifter som de inte själva valt.

I handlingsfrihet och handlingsutrymme kan själva agerandet diskuteras. Priestley m.fl. (2015a) beskriver agens som kapaciteten att formulera valmöjligheter för handlande, aktivt överväga dessa möjligheter och att handla utifrån det val som görs. I denna studie benämns denna kapacitet som handlingskompetens och kan ses som samma sak som agens. Priestley m.fl. (2015a) påpekar att agens och mänskligt handlande i och för sig hänger ihop, men att agens och handlande inte ska förstås som samma sak eftersom agens påverkas av kontextuella faktorer, till exempel sociala, materiella och kulturella aspekter som influerar mänskligt beteende (Priestley m.fl., 2015a).

Identitet, professionellt lärande och policy

En tidig tolkning av agens är Taylors (1977) som innebär att personen gör ansvarstagande bedömningar av värdet av de intentioner hen har när hen handlar i olika situationer. Det är en definition av begreppet där agens kopplas ihop med både ansvar och självvärdering. En agent, läraren, är inte enbart delvis ansvarig för vad hen gör, för i vilken utsträckning hen handlar i samklang med sina värderingar, utan också i någon mening ansvarig för vilka dessa värderingar är, menar Taylor (1977). Han beskriver att uppmärksamhet mot vad människor gör och vilka handlingar de utför är

viktig evidens vid undersökning av agens. Flera internationella forskare är inspirerade av denna tidiga definition i sina forskningsprojekt, där agens i läraryrket undersöks. Deras forskningsprojekt visar på variation av både definitioner av agens samt forskningsperspektiv och metoder att använda.

Agens i förhållande till identitet

Forskarens fokus i kopplingen mellan agens och lärares identitet varierar. Eteläpelto, Vähäsantanen och Hökkä (2015) föreslår att agens innefattar praktiker (lärare) vars inställning är att man är kapabel att påverka sitt arbete och sin professionella identitet och att agens är ett fenomen som går att praktisera. Soini, Pietarinen, Toom och Pyhäntö (2015) diskuterar agens som en kapacitet som är under ständig konstruktion och ett fenomen som går att träna upp och förändra. I andra studier undersöks läraren som förändringsagent i klassrummet och inom skolutveckling både lokalt och regionalt. Van der Heijden, Geldens, Beijaard och Popeijus (2015) pekar på vad som karaktäriserar lärare som agerar som förändringsagenter och gör detta i syfte att identifiera och synliggöra utmärkande drag. Här läggs ett stort ansvar på den enskilda läraren. Ett annat perspektiv på läraren som förändringsagent har Quinn och Carl (2015) i sin studie där de studerar relationen mellan agens och läraraktiverade gemenskaper som fortbildningsaktiviteter eller nätverksträffar, som kan bidra i utveckling av agens. Dessa aktiva gemenskaper kan underlätta insatserna vid förändring av undervisning, skapa möjligheter för lärare att utmana utbildningsstrukturer och befrämja en delad övertygelse om den kollektiva kraften hos lärare. Den kollektiva kraften i en gemenskap kan generera att lärare lättare tar sig an (både ensamma och tillsammans) problemlösning, fortbildning, motstånd och handling menar Quinn och Carl (2015). De trycker på att det är lärares kollektiva handling, genom olika aktiva gemenskaper, som är vägen framåt för agens och för skolutveckling. Lärares aktiva gemenskaper och omfattningen av deras påverkan kan begränsas om få av lärarna på en skola väljer att aktivera sig i dessa. Det leder till att den potentiella vinsten dämpas (Quinn & Carl, 2015).

I ovanstående exempel beskrivs lärare som förändringsagenter, vilket är en teoretisk konstruktion och det används i vissa fall i politiskt syfte då det anges i policytexter. Det blir då ett sätt att påverka lärare genom att konstruera dem som ansvariga. Pantic (2014) poängterar dock att det inte finns så mycket klarhet om vilken slags förändring lärare förväntas bidra med och att det saknas empirisk evidens om olika sätt som agens fungerar eller verkar i skolor. Det behövs ett klagörande av syftet och innehållet av en sådan agens i relation till en specifik förändring menar Pantic (2014) och diskuterar agens i

relation till förändring; vilken typ av förändring lärare förväntas bidra med och vilka förhållanden i form av support för både individuell och kollektiv handling för utveckling de får som förändringsagenter.

Agens i förhållande till professionellt lärande

Några forskare har fokuserat på att undersöka relationen mellan agens och professionellt lärande. De har kopplat ihop agens med lärandegemenskaper (professional learning communities) där gemenskaperna kan ses som en omgivning som tillhandahåller möjlighet för handling (och därigenom agens). Riveros, Newton och Burgess (2012) ser professionella lärargemenskaper som en viktig mekanism inom skolutveckling och reformarbete och i Kanada är det en väl använd strategi för skolutveckling med ett kollaborativt angreppssätt. Riveros m.fl. (2012) vill påvisa att professionella lärandegemenskaper har potential att skapa förändring i skolreformer om lärares lärande och agens prioriteras. De pekar på vikten att lära om lärares praktiska arbete i kontextbunden skolmiljö, då deras resultat visar att professionellt lärande i skolor syns mer inom lärares praktiska arbete.

Philpott och Oates (2017) undersöker en form av lärandegemenskap som benämns lärandeundor (Learning Rounds) och som används i Skottland. Lärandeundor innefattar klassrumsobservationer utifrån specifika ramar och rutiner. Syftet är att fokusera på vilka sätt lärandeundor bidrar (eller inte bidrar) till en omgivning där möjlighet finns för agens. Resultatet visar bland annat att denna agens kan bli begränsad så länge lärandeundorna är påverkade av ansvarstagande mot policy och används för att uppnå uppsatta mål och som mäts av andra (Philpott & Oates, 2017; Priestley, Edwards, Priestly & Miller, 2012; Biesta, 2004). Deras slutsats är att om lärandeundor ska bli verksamma verktyg för agens behövs flera aspekter beaktas, som att arbeta kollaborativt, att använda lärandeundor för att pröva undervisningsmetoder som grundar sig på vetenskapliga studier och att deltagarna i lärandeundorna instrueras och tränas i tekniken.

Sammanfattningsvis är agens en central del i lärares arbete. Läraragens möjliggör för vidare utveckling av professionellt lärande. Att kunna beskriva vad man gör och bearbeta mängden skäl eller motiv till handlingarna är viktigt i skapande av handlingskompetens, det vill säga att utveckla läraragens (Pantić, 2014; Soini m.fl., 2016; Taylor, 1977). När lärare känner att de har inre kontroll vid medvetna val och att de tar genomtänkta beslut, grundade i egna professionella mål och

reflektioner, har de en känsla av agens, både för sig själva och för det kollektiva samarbetet (Eteläpto m.fl., 2013). Beroendeförhållande och kollegialitet är viktiga kännetecken för denna typ av läraragens (Pantić, 2014; Soini m.fl., 2016). Förutom själva handlingskompetensen finns det kontextuella faktorer som påverkar lärares professionella agens. Forskarna i några av ovanstående exempel har identifierat och övervägt både explicita och implicita strukturer och processer som formar läraragens. Olika professionella diskurser och resurser i skolans verksamhet, som lärares övertygelser, vanor, social kultur och struktur kan både underlätta eller hindra agens (Stillman & Andersson, 2015; Priestley m.fl., 2015a). Quinn och Carl (2015) och Pantić (2014) påtalar vikten av fortsatt samarbete mellan lärare för att bygga förtroende och kraft i relationer och undvika isolering bland lärare.

Agens i förhållande till policy

I kölvattnet av olika reformer runt om i världen ses lärare som förändringsagenter och det finns ett ökat krav på att de ska ta sig an olika former av styrdokument. Priestley m.fl. (2012) studerar ”curriculum making” i skolor i Skottland och argumenterar för att agens påverkas av vilken kontext lärarna befinner sig i och hur den miljön tillhandahåller möjligheter eller begränsningar. Lager, Sheridan och Gustafsson (2016) studerar inte agens i förhållande till policy, men de pekar på spänningsfält mellan policy och praktik i studien om fritidspedagoger som ska genomföra policy i form av planering, organisering, dokumentering och utvärdering av kvaliteten i fritidsverksamheten. En aspekt av resultatet visar att pedagoger som dokumenterar och utvärderar fritidsverksamheten gör det utifrån ett grupporienterat perspektiv istället för ett individualistiskt perspektiv, i enlighet med vad som står i policydokumentet. De använder dock sina tidigare kunskaper för att rekonstruera hur de kan få kunskap om gruppen. På detta sätt förändrar alltså pedagogerna sitt arbete med utgångspunkt i den egna yrkeskunskapen, vilket kan ses som tecken på att deras agens utövas.

I denna studie undersöks spänningsfältet mellan lärares professionalism och styrning av skolan. Studien tar sin utgångspunkt i det praktiska arbetet. En del av det praktiska arbetet kan vara att delta i olika former av professionella lärandegemenskaper, till exempel lärarlagsdiskussioner och dessa studeras med utgångspunkt i perspektivet om läraragens.

Teoretisk utgångspunkt

Detta kapitel syftar till att presentera uppsatsens huvudsakliga teoretiska utgångspunkt och centrala begrepp. Uppsatsen har sin teoretiska grund i läraragens med en så kallad ekologisk ansats och som är hämtad från Priestleys m.fl. (2015a) teori om läraragens. Handling, handlingsutrymme, ansvar, yrkesspråk, professionellt omdöme och kontextuella faktorer är exempel på övergripande teman som har lyfts fram inom forskningsfältet och är exempel på hur man delvis kan definiera läraragens och vad som påverkar. Dessa teman verkar till synes viktiga i utövande av läraragens i olika situationer där yrkesmässiga krav och organisationens krav möts. Jag är intresserad av att studera den handlingskompetens som varje lärare måste ta i anspråk för att göra yrkesmässiga bedömningar i de olika specifika situationerna som de hamnar i. Sammanfattningsvis beskriver Priestley m.fl. (2015a) agens som något människor gör eller åstadkommer i en specifik situation och det ekologiska perspektivet innebär att människors handlande ses som reflexiva och kreativa förmågor som påverkas av villkor och förutsättningar i de situationer där handlandet sker. Agens karaktäriseras i detta perspektiv främst av intentionell handling. Det innebär att handlingen styrs av kapaciteten att formulera möjliga handlingsalternativ med en medveten riktning. Bland olika alternativa handlingar sker överväganden och val av vilka handlingar som ska genomföras. Agensen påverkas i sin tur även av kontextuella faktorer såsom kultur samt sociala och materiella strukturer. För att till fullo förstå agens måste alltså samspelet mellan individuell kapacitet och kontextuella faktorer, samt intentionell handling tas i beaktande (Priestley m.fl., 2015a, s. 23).

Agens

Det finns flera beskrivningar och tolkningar av agens. Nationalencyklopedin härstammar ordet från det latinska ordet agens och beskriver ordet agent som den som agerar, handlar. Kort och gott beskriver det förmågan eller potentialen för att agera. Det finns flera perspektiv som beskriver agens. Å ena sidan handlar det om den autonoma förmågan att agera, att vara självständig, utifrån bestämda restriktioner i sociala strukturer (Biesta & Teddar, 2006). Lipponen och Kumpulainen (2011) ser agens som makten att kunna förändra något. Agens, kan även ses som en variabel som används för att förklara eller förstå social handling. I detta fall sätts agens mot struktur där huvudfrågan handlar om vilken del som är viktigast i forandet av social handling. En naturlig följd av sådan

konceptualisering av agens är att se agens som en naturlig del av individens kapacitet, något som individen äger. På det sättet kan man säga att människan är mer eller mindre ”agentisk”:

“Agency in such a view is seen as something that people possess, so that people can be seen as being more or less agentic as individuals”. (Priestley m.fl., 2015a, s. 19)

Alla dessa definitioner av agens försöker fånga begreppets natur och betydelse, men det finns en svårighet i dessa definitioner. De lyfter fram en individualistisk syn på agens som en mänsklig kapacitet som man äger och innehar i olika grader. Den ekologiska infallsvinkeln visar en annan sida och den innebär att agens är något som kan dyka upp eller uppstå genom interaktion mellan individens eller individernas kapacitet och de villkor som miljön tillhandahåller. Grunderna för det här angreppssättet kommer från pragmatism och handlingens filosofi, genom John Dewey’s ”transactional realism” (Biesta & Burbules, 2003; Priestley m.fl., 2015a). Detta alternativ av tolkning av begreppet agens kommer jag att utgå ifrån.

Lärarygens

Begreppet agens för lärares arbete används implicit vid diskussioner om professionalism (Goodson, 2003), ansvarstagande (Hargreaves, 1993; Sahlberg, 2010), eller förändring inom utbildning (Fullan, 2003). Till exempel används agens som ett begrepp för att stödja skolutveckling där läraren ses som en förändringsagent. Emirbayer och Mische (1998) menar att detta inte är tillräckligt då lärare kan känna sig kreativa i sin avsikt att arbeta med och följa de instruktioner som ges för den specifika utvecklingsfråga, men nödvändigtvis inte utövar agens. Samtidigt kan agens utövas när lärare opponerar sig eller försöker undergräva policy, ofta med goda avsikter gentemot utbildning (Sannino, 2010). Grunderna för agens kan därför se olika ut beroende på vad miljön tillhandahåller.

Jag har valt att ta min utgångspunkt i Priestley m.fl. (2015a) och deras förståelse och teori om lärarygens. Denna ekologiska konceptualisering av agens är sprungen ur Emirbayer och Mische’s (1998) teori om agens som täcker dimensioner som rutiner, orsaker och omdöme och dynamiken mellan dem. Dessa samverkar på olika sätt beroende på vilken strukturell kontext som ligger till grund för handlande. Emirbayer och Mische (1998) menar att agens förstås genom en konfiguration av influenser från det föregående, orientering mot framtiden och engagemanget i nutiden. I sin teoretisering av lärarygens från ett ekologiskt perspektiv använder Priestley m.fl., (2015a),

ovanstående tolkning av agens som grund för att erbjuda en rikare möjlighet att undersöka och beskriva agens. De menar att alla dimensioner spelar en roll; influenserna från tidigare erfarenheter till exempel upprepande vanor, orientering mot framtiden till exempel en förmåga att se alternativa möjligheter, samt engagemanget här och nu till exempel hierarkier på arbetsplatsen, strukturer, ledarskap, organisation. Faktorerna som ingår i dimensionerna bidrar i olika grad till konkreta situationer och den graden varierar naturligtvis (Priestley m.fl., 2015a). Priestley m.fl. (2015a) understryker alltså vikten av att både den personliga kapaciteten och den kontextbundna dimensionen formar agensen. Det innebär att tidigare livserfarenheter eller professionella erfarenheter påverkar. Det innebär även att strävan, lust och ambition i en viss riktning och som kan vara både långsiktig och kortsiktig påverkar. Det innebär till sist att även strukturella faktorer i form av övertygelser, idéer, diskurser, språk eller sociala faktorer som relationer, roller, makt och förtroende, eller materiella faktorer som resurser och fysisk miljö, påverkar agensen (Priestley m.fl., 2015a).

I detta arbete undersöks lärares professionalism och hur läraragens kommer till uttryck. Priestleys m.fl. (2015a) teori beskriver vad läraragens är och menar att det går att studera empiriskt om man utgår från att det finns mer eller mindre agens. I den kontext som studien undersöker, sker någon form av samverkan; en mötespraktik mellan lärare och själva medlet för samverkan, vilket är en policytext som kan ses som ett moment av ”rådgivande styrning” som påverkar lärare. Priestley m.fl. (2015a) ser samverkan mellan personlig kapacitet, resurser som tillhandahålls och ibland påverkbara restriktioner i miljön och vilka medel som finns att tillgå, som en grund för att utveckla och utöva läraragens.

Studiens begrepp

Mitt val av att använda Priestleys m.fl. (2015a) teori om läraragens bottnar i det perspektiv som nämnts tidigare att agens visar sig i samverkan mellan individers kapacitet och kontextuella faktorer. Det passar bra när jag studerar hur lärarna uttalar sig om och förhåller sig till Skolverkets publikationsserie Allmänna råd (studie 1). För att undersöka och fördjupa förståelsen för den kunskap alla lärare besitter av att handla i sitt yrke och att göra yrkesmässiga bedömningar i olika situationer, studeras i den andra studien hur lärarlag diskuterar utifrån läsning av ett specifikt allmänt råd, *Arbete med extra anpassningar, särskilt stöd och åtgärdsprogram* (Skolverket, 2014). Priestley m.fl. (2015a) beskriver flera faktorer som är med och formar lärares möjligheter att agera utifrån sin handlingskompetens. Exempel på dessa är lärares övertygelser och egen kunskap, deras strävan mot

något, språk och diskurser, olika relationer de ingår i, samt kravet på performativitet (att handla utifrån mål, regler och riktlinjer). Några av dessa faktorer känns igen i utsagorna från fokusgruppsamtal i studie 2 där lärarna diskuterar innehållet i det allmänna rådet och hur de ska förhålla sig till detta i relation till sin vardag.

Tidigare erfarenheter

Det finns en mängd olika exempel som bidrar till lärarens inom ramen för tidigare erfarenheter, till exempel personlig kapacitet såsom kunskap och färdigheter, övertygelser som både kan vara personliga eller professionella, samt värderingar. Taylor (1977) kopplar ihop agens med både ansvar och självvärdering. En agent, lärare, är inte bara delvis ansvarig för vad hen gör, för i vilken utsträckning hen handlar i samklang med sina värderingar, utan också i någon mening ansvarig för vilka dessa värderingar är (Taylor, 1977). Vad människor gör och vilka handlingar de utför är viktiga resultat vid undersökning av agens menar Taylor (1977). Den dagliga erfarenheten som lärare bygger upp från dagliga samtal med kollegor, skolans kultur och struktur och andra professionella engagemang är betydande faktorer som utvecklar erfarenheten över tid.

Intentioner

Framåtsyftande intentioner som påverkar agens rör lärares ambition och strävan, både långsiktigt och kortsiktigt med avseende på deras arbete. Ett beskyddande av elevernas intressen visar sig när lärares ambition och strävan är positiv i relation till den utveckling eleven gör (Lasky, 2005). Sådan agens kan stödja policyintentioner, men den kan även ha en motsatt riktning då lärares pedagogiska praktikkunskap pekar åt ett annat håll. Oavsett utgången kan lärarens drivas av en långsiktig strävan som sen länge varit rotad i lärares övertygelser och värderingar (Osborn et al, 1997). Oavsett vilken form strävan och ambitionen har kommer den från tidigare erfarenheter (Priestley m.fl., 2015a). Taylors (1977) tolkning av agens är att personen gör ansvarstagande bedömningar av värdet av de intentioner hen har när hen handlar i olika situationer.

Strukturella och materiella faktorer

Utöver tidigare erfarenheter och framåtsyftande intentioner påverkas lärarens av faktorer i arbetsmiljön där lärare dagligen behöver ta ställning i olika situationer. Många gånger innehåller besluten kompromisser och ibland kan de hamna i konflikt med den egna strävan och ambitionen i beslut. Ofta sker dessa situationer med snabba beslut under tidspress och tiden för reflektion och dialog med kollegor uteblir. Ett exempel kan vara när en ny läroplan ska implementeras och att vissa

delar ska tolkas gemensamt av lärarna och att de till och med behöver skapa lokala kursplaner. Då kan det uppstå en spänning eller konflikt mellan möjligheten till agens och en begränsning genom att rätt verktyg inte ges för förbättring i form av till exempel tid.

Språk och diskurser

Språk och diskurser är kraftfulla tillgångar i forandet av läraragens och ger mening åt vad lärare tänker om sina handlingar och sin praktik. Priestley m.fl. (2015a) visar att språk och diskurser är betydelsefulla resurser, både på grund av sätt som lärare ser och reflekterar över sin praktik och på grund av vilket sätt som detta seende och tänkande hjälper eller hindrar läraragens. De fokuserar på hur lärare talar om sitt arbete, personliga erfarenheter, deras sätt att ”making sense” (Priestley m.fl., 2015a. s. 61) av olika situationer i den dagliga verksamheten. I studien lånar jag begreppet språkhandlingar (Anderberg, 2009) för att kunna beskriva hur språkanvändningen sker i de samtal som studeras. Anderberg utgår från Wittgensteins funktionella-intentionella språksyn som fokuserar just på den funktion språkhandlingarna har i att uttrycka förståelse om olika områden. Detta kan studeras genom att fokusera på när och hur språket uttrycker något i ett konkret sammanhang. När Priestley m.fl. (2015a) studerar språkanvändningen utgår de från besvarandet av tre frågor; hur ser språket och diskurserna ut, var kommer de ifrån och hur är de relevanta för att åstadkomma agens? I min studie fokuserar jag i linje med detta på att identifiera och beskriva olika typer av språkhandlingar (jrf Anderberg, 2009) som sedan kopplas till att identifiera och skapa förståelse för läraragens.

Praktikkunskap

Språk och diskurser genereras från någon form av kunskap. Lärares språk och diskurser har studerats under rubriken professionell kunskap och Shulman (1986) skiljer på olika typer av lärares professionella kunskap; innehållskunskap, generell kunskap, kunskap om kursplan och läroplan, pedagogisk kunskap och så vidare. Priestley m.fl. (2015a) skiljer mellan lärares teoretiska kunskap och kunskap som genererats av lärare och inte för lärare. Denna sistnämnda typ av kunskap kommer från erfarenhet och engagemang från undervisning och andra delar av läraryrket. Connelly och Clandinin (1988) använder uttrycket ”personal practice knowledge” för att fördjupa förståelsen för komplexiteten i lärares kunskap. I lärares samtal om innehållet i allmänna rådet kommer denna typ av kunskap väl till pass eftersom lärarna jämför med sin egen praktik och pratar då utifrån den praktikkunskap de har. Fokus läggs inte på deras så kallade påståendekunskap utan snarare deras experimentella kunskap om dem själva och deras praktik. I stället för att fokusera på hur lärares språk

och diskurser är en resurs som hjälper eller hindrar agens, så fokuserar jag på vilka språkhandlingar som kan identifieras och hur de i sin tur kopplas till olika typer av agens.

Performativitet

Den performativa faktorn som enligt teorin om läraragens inverkar på lärares agens används i föreliggande studie för att undersöka hur lärarna talar om de krav som skolan och lärarna har. Performativitet kan i sammanhanget förstås som kraven på skolan och lärare att prestera mot ett specifikt utfall. Kraven kan ta sig uttryck på ett strukturellt plan, det vill säga genom relationen mellan lärare, skolledare och externa myndigheter, men också på ett kulturellt plan, det vill säga formas av kunskap, förmågor, attityder samt värderingar som i sin tur formats av erfarenhet av undervisning och reflektioner kring praktiken (Priestley m.fl., 2015a). Det handlar inte bara om att lärarna ska prestera utan även att lärarna har en press att prestera på speciella sätt. När man talar om performativitet i relation till lärares professionalism befinner sig lärare i en kontext där de behöver balansera mellan och ta hänsyn till olika aspekter; den professionella läraren och elever och föräldrar, den professionella läraren och staten i form av central styrning, den professionella läraren och organisationen (Priestley m.fl., 2015a).

Styrning från nationell nivå i form av olika styrande texter begränsar lärares handlingsutrymme (Priestley m.fl., 2015a). Performativitet blir i detta sammanhang ett ifrågasättande av lärares professionalism, genom att lärarna levererar policy snarare än att vara med och utveckla policy. Priestleys m.fl. (2015a) studier i Skottland visar att performativitet försvagar läraragensen. Policy som fordrar performativitet är en framträdande faktor i lärares arbete och försvagningen kan bero på att läraryrket brottas med krav från olika håll (Sahlberg, 2010). Det skulle kunna resultera i en möjlig begränsad läraragens (Priestley m.fl., 2015a). Ett exempel på försvagning var att de flesta lärarna i deras studie valde att ”go with the flow” trots att de var missnöjda med det (Priestley m.fl., 2015a, s. 125). Det visar sig alltså att lärarna behöver balansera mellan att tillgodose och ta hänsyn till ett flertal olika delar i sin yrkesutövning.

Studiens genomförande, material och metod

I detta kapitel redovisas uppsatsens genomförande, förutsättningar och sammanhang tillsammans med material och metoder för att vara transparent med hur forskningsprocessen gått till. Jag har i början av studiens gång arbetat induktivt genom processen vilket bidragit till att två studier med olika metoder har vuxit fram. När insamling av empiri var gjord, kunde genomläsning och reflektion starta och lämpliga analysverktyg väljas ut. Under arbetet med att analysera empirin prövades och växlades mellan olika problemformuleringar och teorier. När de teoretiska utgångspunkterna valts har de använts abduktivt, det vill säga genom en växelverkan mellan empiri och teori i analysarbetets senare del (Alvesson & Skoldberg, 2008).

Initialt var det lärarnas uppfattning om publikationsserien Allmänna råd som intresserade mig. Under intervjuerna insåg jag att det krävdes en fördjupning i undersökningen för att få ett rikare underlag för analys. Lärare fick i uppdrag att läsa det specifika allmänt rådet *Arbete med extra anpassningar, särskilt stöd och åtgärdsprogram* (Skolverket, 2014) för att sedan samtala om dess innehåll i sitt läroplan. Det allmänna rådet ”handlar om hur lärare, övriga skolpersonal, rektorer och huvudmän kan arbeta med stödinsatser i form av extra anpassningar inom ramen för den ordinarie undervisningen och särskilt stöd samt med åtgärdsprogram för att leva upp till författningarnas krav” (Skolverket, 2014, s. 6). Rådet är en reviderad utgåva och är tänkt att fungera som ett praktiskt redskap i arbetet med att stödja en elev i behov av extra anpassningar och särskilt stöd, vilket visade sig vara ett aktuellt ämne för läroplanen att diskutera. Genom att lyssna på lärarnas samtal om innehållet i rådet kan förståelse skapas för hur lärare förhåller sig till den rådgivande styrning av verksamheten som policytexter i form av allmänna råd tillhandahåller; hur lärarna navigerar mellan innehållet i texten, sin pedagogiska kunskap och erfarenheter och sina egna exempel från praktiken.

Forskningsstudien har en kvalitativ ansats som karaktäriseras av närheten mellan forskare och lärarna i studien, där lärarna har en betydelsefull roll. På detta sätt fördjupas förståelsen för hur de studerades värld är konstituerad; hur människor agerar, formar och delar gemensam betydelse i deras sociala och kulturella miljö (Cohen m.fl., 2011). Syftet med uppsatsens studie är att ge nya insikter och kan ses som explorativ (Croker, 2009).

Professionsnära forskning

Jag hade under min studietid som licentiand arbetat parallellt och på deltid som lärare i svenska, geografi, samhällskunskap, religion och historia. På skolan där jag arbetade ingick jag i ett lärarlag där samtal skedde av olika slag, till exempel om elevärenden eller pedagogiska frågor. Jag hade också under den här tiden varit delaktig i olika lokala skolutvecklingsprojekt. Jag hade med andra ord befunnit mig i liknande miljöer som mina medverkande lärare. Studierna kunde därmed sägas ha ett inifrånperspektiv på så sätt att jag delade arbetssituation och förutsättningar med dem jag studerade. Forskningen kunde betraktas som professionsnära forskning baserat på tankarna om den reflekterande läraren (Dewey, 1990). Min förståelse och mina frågeställningar tog utgångspunkt i en verksamhet som liknade den där jag själv arbetade vilket kunde påverka studiens genomförande och resultat.

De båda studierna var genomförda i en för mig känd miljö, även om jag under insamlingen av empirin befann mig i olika skolor och hos olika lärarlag. Som lärare hade jag en förförståelse för flera delar i verksamheten; exempelvis den undersökta praktiken och att samtala om olika styrdokument. Dessutom hade jag genom min forskning fått en större förkunskap om vad de allmänna råden var för typ av text och vilken uppgift den hade. Det kan medföra metodiska och etiska komplikationer. I rollen som forskare behövde jag tänka på att skilja mellan de olika rollerna, i detta fall kollega och forskare, två uppdrag som ska pågå samtidigt under en period. Det gällde att vara medveten om skillnaderna i rollerna. Som forskare behövde jag vara distanserad och inte lägga in egna värderingar, utan stå utanför verksamheten och lyssna på lärarna. Som lärare var jag delaktig i arbetet som bedrevs i verksamheten på skolan. Det kan diskuteras om det är en svaghet eller styrka att vara förtrogen med fältet som ska undersökas. Å ena sidan finns det studier med forskande lärare som visat sig vara fruktbara, där analyserna har visat givande resultat för forskningen. Å andra sidan kan dubbla roller bli en nackdel, då inifrånperspektiven kan bidra till att läraren som samtidigt forskar i sin hemmiljö, riskerar att ta fram ”lärarrollen”, på grund av det välbekanta i miljön och praktiken. Risken att förbise eller missa alternativa infallsvinklar (Løknesgaard Hoel, 2000) kan uppstå. Det gäller att finna den distans som behövs vid insamling av empirin, till exempel vid intervjuer, samt vid ett analys- och tolkningsarbete. För att undvika denna risk hade jag vid fokusgruppssamtalen endast varit initierande och närvarande, men inte deltagande. Jag lät det även gå lite längre tid innan jag påbörjade genomläsning och tolkning av empirin, vilket jag upplevde gav mig en nödvändig distans. Jag började så att säga om med nya ögon när jag började analysarbetet.

Jag hade under processens gång försökt att ha ett självkritiskt och så långt det går ett oberoende förhållningssätt till studien för att motverka att egna värderingar eller referensramar påverkade resultatet. Detta var en strävan, men svårigheten att uppnå ett helt och hållet sakligt förhållningssätt var uppenbar. Genom att vara öppen och transparent i min redovisning av metoder och material ville jag nå en trovärdighet i min forskning. Uppsatsens empiri, analys och resultat bidrog med kunskap för en diskussion om lärarens.

Material

Urval

Den första studiens intervjuer genomfördes på tre grundskolor i en kommun i Västsverige. Intervjuerna handlade om innehållet i och synen på ett av Skolverkets stödmaterial, det vill säga publikationsserien Allmänna råd. Jag började med att skicka ut en förfrågan till elva skolor i den valda kommunen. Jag vände mig till rektorerna via e-post, men fick endast två svar och de var nekande eftersom de menade att de inte kunde delta på grund av tidsbrist och för hög belastning. Ny kontakt togs med ett antal lärare på olika skolor som jag tidigare haft kontakt med i andra ärenden. Det var åtta som valde att vara med och delta. Flera av dessa lärare var intresserade av att utveckla både sig själva och skolverksamheten, vilket kunde förklara varför de accepterade förfrågan. Risken fanns att det kunde bli ett vinklat resultat, då dessa lärare ställde sig positiva till förändrings- och utvecklingsfrågor. I samråd med handledare valde jag att börja samla in empiri från dessa deltagare för att sedan induktivt undersöka vad lärarna sa om de allmänna råden och utifrån det se hur dessa utsagor ledde studien vidare.

I urvalet fanns alla tre stadier representerade; högstadiet, mellanstadiet och lågstadiet. Anledningen till att intervjua lärare från olika stadier var att uppnå bredd bland de intervjuade i syfte att få en så nyanserad och rik bild som möjligt, eftersom det kan skilja sig i hur lärare arbetar och hur tänker i olika stadier. Ett exempel på det kan vara att lärare från olika stadier ser olika på bedömning. Framför allt mellan låg och högstadiet där lärare med de yngre barnen anser att texter om bedömning från Skolverket bara riktar sig till lärare för de äldre barnen som får betyg. Denna uppfattning kom fram i intervjuerna. Slutsatserna av undersökningens resultat kan med detta urval antas omfatta fler olika

uppfattningar om praktiken än om respondenterna i alla avseenden hade liknat varandra avseende kön, samma lärarlag, samma stadie med mera.

I den andra studien genomfördes fokusgruppsintervjuer i två lärarlag från två olika skolor, ett från mellanstadiet och ett från högstadiet. Deltagarna, som denna studies fokusgrupper består av, var lärare med olika ämnesansvar i ett visst stadium (årskurs 4 och årskurs 9). Urvalet av lärare i lärarlagen var slumpmässigt beroende på vilka som valde att delta. Det blev fyra lärare i varje grupp som deltog. Det gemensamma för deltagarna i varje grupp var följande: 1) att de arbetade på samma skola, 2) att det var aktuellt att arbeta med det allmänna rådet om extra anpassningar då det var nytt för lärarna, 3) att lärarna självmant var intresserade av att delta i studien. Enligt Dunbar (1997) är den övre gränsen för hur många som samtidigt kan vara inbegripna i ett samtal fyra personer för om gruppen blir större blir det svårare att behålla allas uppmärksamhet. En annan fördel med en liten grupp kan vara att gruppmedlemmarna lättare få en känsla av inflytande och samhörighet vilket kan bero på att en liten grupp ger varje medlem en stor del av "livsrummet" att förfoga över (Svedberg, 1992). Ju fler personer som tillkommer, desto mindre livsrum får var och en och det blir lättare att bli anonym i en stor grupp. I denna studie blev det en fördel att vara en liten grupp eftersom samtliga lärare fick göra sina röster hörda angående innehållet i det allmänna rådet. Det lärarna uttryckte om innehållet i det allmänna rådet var således ett resultat av alla deltagarnas närvaro och bidrag i fokusgruppen, då alla lärarna deltog aktivt i diskussionen.

Mitt val att använda redan etablerade grupper var att fånga interaktionen mellan lärare som dagligen samarbetar kring olika frågor som dyker upp i praktiken och undersöka vad som händer och sägs i dessa situationer. I en sådan interaktion kan lärares professionella agens identifieras enligt teorin om läraragens (Priestley m.fl., 2015a). En fördel med att använda redan existerande grupper, såsom lärarlag, kan vara att de är vana att diskutera med varandra och de vågar oftast delta i diskussionen och man slipper eventuell tystnad som kan uppstå om man inte känner varandra (Wibeck, 2010). Ytterligare ett starkt skäl till att använda redan existerande grupper är att de låter forskaren få inblick i en av de sociala kontexter där idéer formas och beslut fattas, menar Kitzinger (1994). Riskerna med existerande grupper kan vara att vissa ämnen inte tas upp för att de tas för givna inom gruppen eller att alla vet vad de andra tycker i en viss fråga och det kan kännas onödigt att ta upp det (Wibeck, 2010). Ämnen kan undvikas för att konflikter inte ska uppstå i gruppen. Det kan även vara så att de på ett

indirekt sätt refererar till förhållanden som de själva känner till, men som kan bli svårighet för forskaren. I de lärarlag som spelades in i denna studie var alla delaktiga i diskussionen. Alla hade läst texten och var förberedda med sina egna tankar och frågor. Det rådde ingen synlig konkurrens eller hierarki i rollerna.

Källor för undersökningarna är inspelade intervjuer och inspelade fokusgruppsamtal. Datainsamlingen skedde periodvis, först var det intervjuer under cirka en månad och sedan två fokusgruppsamtal med 14 dagars mellanrum. Inspelningarna gjordes med en diktafon som låg på bordet där intervjudeltagarna eller fokusgruppen samlats. Dessa inspelningar har sedan transkriberats i och genom dataprogrammet NVivo.

Enskilda intervjuer och fokusgruppsamtal

När det gäller projektets omfattning var det antalet lärare som var villiga att delta, som styrde. Studie 1 innehåller intervjuer av åtta lärare om deras uttalanden om och förhållningssätt till styrning genom Skolverkets publikationsserie Allmänna råd. Utifrån den data som kom fram, att lärarna inte läser denna typ av policytext i någon större omfattning, ledde det till att det krävdes ett ytterligare moment; ett tillfälle då ett antal lärare träffas och samtalar om innehållet i ett allmänt råd. Två lärarlag valde att vara delaktiga. Dessa två lärarlags diskussioner genererade data som går att använda på olika sätt, vilket är en styrka i fokusgruppsamtal och finns beskrivet i studie 2. Det kan ge möjlighet till olika sorters analys så länge en utförlig transkription görs (Wibeck, 2010). Trots att mindre fokusgruppsundersökning inte i första hand lämpar sig för större forskningsprojekt (Wibeck, 2010), gav det en positiv utdelning i denna studie genom att lärarnas tal och utsagor kunde utforskas; vad sägs om innehållet, hur jämförs det med den egna praktiken och hur navigerar lärarna mellan de styrande kraven och den egna praktikens exempel?

Intervjuerna, både de enskilda och fokusgrupperna, genomfördes i en för deltagarna välbekant skolmiljö, antingen i deras klassrum eller annan plats på deras skola. Innan intervjun började presenterade jag mig kort och berättade om uppsatsen och studiens syfte. Jag berättade även kortfattat om forskningsetiska principer i relation till studien och tydliggjorde således 1) att det var en studie till en licentiatuppsats som de skulle medverka i, 2) att materialet var konfidentiellt, det vill säga att lärarna, skolan och belägenhetsorten inte skulle nämnas vid rätt namn för att anonymiseras och 3)

frågan ställdes till lärarna om de gav sitt samtycke till att samtalet ljudinspelades till användning för forskningsändamålet (Kvale & Brinkmann, 2009). Lärarna fyllde i en blankett om medgivande till att delta i forskningsstudien (se bilaga II).

Vidare beskrev jag min roll som intervjuare; i studie 1 ställde jag frågor (se intervjuguide, bilaga I) om de allmänna råden och i studie 2 initierade jag ett specifikt allmänt råd; *Arbete med extra anpassningar, särskilt stöd och åtgärdsprogram* (Skolverket, 2014) som jag valt ut och lärarna accepterat att läsa. I studie 2 deltog jag inte utan var endast initierande och observerande, men fanns tillgänglig om det skulle uppstå något eventuellt hinder i samtalet. Den enskilda intervjun kan liknas vid en halvstrukturerad intervju där förståelse för teman i den levda vardagsvärlden ur intervjupersonens eget perspektiv analyseras (Kvale & Brinkmann, 2009). Den utfördes enligt en intervjuguide med förslag på frågor, men kan samtidigt liknas vid ett vardagssamtal (Kvale & Brinkmann, 2009). Under intervjun förstod jag som intervjuare att jag var tvungen att vara delaktig i samtalet till viss del, genom att berätta om allmänna råd och förklara dess funktion som rekommendationer och riktlinjer, för att sedan kunna ställa frågor med koppling till min forskningsfråga. Genom att göra på detta vis kan det finnas en risk i att jag som intervjuare bidrar till att konstruera svaren. Kvale och Brinkmann (2009) pekar på skillnaden mellan en objektiv insamlare av svar och en intervjuare som en resenär, där intervjun är ett samtal där kunskap ”konstrueras i och genom ett mellanmänniskt förhållande mellan intervjuare och intervjuperson, och där båda dessa i hög grad bidrar till konstruktionen” (Kvale & Brinkmann, 2009, s. 189). Denna alternativa föreställning om att intervjun inte behöver vara objektiv i sin karaktär passade in på intervjun i studie 1. Genom att jag gjorde på detta sätt hjälpte det till att jag fick svar på mina forskningsfrågor. Exempel på det var när lärarna blev informerade om allmänna rådets funktion, då de inte visste det från början.

Fokusgrupp som metod används ofta för att undersöka människors åsikter och inställningar i någon särskild fråga. ”Fokus-” i fokusgrupp innebär att diskussionen har ett givet fokus, det vill säga att diskussionen omfattar ett på förhand givet ämne och målet är att deltagarna så fritt som möjligt ska diskutera ämnet med varandra. Det är en mindre grupp människor, kända eller okända för varandra som träffas och diskussionen pågår under en begränsad tid och det är en samtalsledare som initierar och leder diskussionen (Wibeck, 2010). I studie 2 användes fokusgruppssamtal som ett organiserat samtal och en kommunikationssituation. Deltagarna var kollegor med olika ämnesansvar i klasserna

de jobbar med. I övrigt hade de inte några ytterligare skillnader i ansvarsområden vilket kunde vara en fördel för att undvika viss rollfördelning under samtalet. Denna risk finns när experter eller lekmän deltar i ett så kallat expertsamtal (Wibeck, 2010) där någon eller några har en funktion som expert på ämnet som diskuteras. En av anledningarna till att jag använde mig av fokusgruppsamtal i denna studie var att undersöka vilka samtal om innehållet i det allmänna rådet som kom till uttryck och hur lärare i relativt förutsättningslösa samtal gavs utrymme att pröva tankegångar, idéer och åsikter om innehållet i det allmänna rådet, i relation till sin praktik. Jag använde en ostrukturerad fokusgruppsintervju där gruppmedlemmarna fick tala fritt utan att jag som forskare avbröt eller ställde frågor. De använde ingen intervjuguide utan uppgiften var att läsa det allmänna rådet: *Arbeta med extra anpassningar, särskilt stöd och åtgärdsprogram* (2014) för att sedan diskutera och tolka innehållet. Det huvudsakliga syftet för mig som forskare var att lyssna till vad gruppmedlemmarna själva tyckte var viktiga aspekter av ett visst ämne och målet med samtalet var en fri diskussion (Wibeck, 2010). Dels för att kunna studera interaktionen och argumentationen i grupperna och dels för att förhoppningsvis komma åt ”föreställningar som kommer upp spontant” (Wibeck, 2010, s. 57).

En nackdel med ostrukturerad fokusgruppsintervju kan vara att diskussionerna kan bli relativt oorganiserade och svåra att analysera. Å andra sidan eftersträvas just en fri diskussion för att få fram lärarnas spontana tankar och idéer om innehållet i det allmänna rådet och utifrån detta finna hur lärarna navigerar sig fram mellan innehåll och egen praktik. En svårighet med ostrukturerad gruppintervju, där inte moderatorn/forskaren styr med frågor, kan vara att det finns olika personligheter i en grupp och risken för att en dominant person ”tar över” kan vara överhängande (Wibeck, 2010). Om sådana tillfällen skulle dyka upp, var jag som forskare beredd att gå in och ställa frågor för att möjliggöra för andra gruppmedlemmar att uttala sig. Det behövdes inte i någon av grupperna.

Valet av fokusgrupp som metod gjorde det möjligt för mig att empiriskt fånga dels lärarnas individuella utsagor, men också lärarnas kollektiva utsagor om ämnet i fråga. I studie 1 studerades hur lärarna uttryckte sig om sina handlingar i relation till Skolverkets allmänna råd och sitt eget arbete. Läraragensen såsom den framträder i analysen är alltså baserad på lärarnas utsagor om sina handlingar, inte på handlingarna i sig. Fokusgrupper gjorde det i studie 2 också möjligt att fånga processen som det innebär att diskutera och tolka styrdokument och där läraragensen kommer direkt

till uttryck i de språkhandlingar som identifieras. I relation till studiens övergripande forskningsfrågor passade det väl in med både enskilda intervjuer och fokusgruppsintervjuer som metod för att samla in empiri.

Analys

Jag använde en kvalitativ innehållsanalys som analysmetod för min studie. Anledningen var att jag ville undersöka lärarnas uttalanden genom att analysera kommunikationsinnehållet, svaren i intervjuerna. Kommunikationsinnehållet relaterade jag sedan till teorin om läraragens (Priestley m.fl., 2015a), för att undersöka om och hur läraragens uttrycks. Innehållsanalys är en metod som kan användas när en forskare systematiskt vill analysera skrivna texter (Flick, 2009; Krippendorff, 2004; Cohen m.fl., 2011). Innehållsanalys kan ta sig an alla typer av skrivet material, inklusive transkriberade intervjuer (Cohen m.fl., 2011) och utifrån lärarnas utsagor i intervjuvaren valde jag därför den metoden i mitt analysarbete med de framskrivna texterna. Kvalitativ innehållsanalys, som även benämns som kvalitativ textanalys (Esaiasson, Gilljam, Oscarsson, & Wängnerud, 2007) eller som kvalitativ tematisk analys (Silverman, 2011), framhäver det väsentliga i innehållet genom noggrann läsning av textens helhet, delar och den kontext den ingår i. Esaiasson m.fl. (2007) pekar på att vissa passager i texten är mer betydelsefulla än andra och att det krävs intensiv läsning av texten för att finna och uppmärksamma det eftersökta innehållet.

Genom att följa ett visst tillvägagångssätt, i olika steg, försökte jag hitta ord och meningar som var meningsbärande och som sen grupperades i kategorier, för att sedan finna ett problemområde eller ett tema. Det kan röra sig om ett mer eller mindre systematiskt och styrt urval (Cohen m.fl., 2011) beroende på vad man som forskare vill uppnå. Det kan ingå systematisk kodning av ord och meningar som sedan delas in i analysenheter, eller så kan forskaren koncentrera sig på helheten och kategorisera innehållet i teman för att finna mönster som behöver belysas för att besvara frågeställningen (Esaiasson m.fl., 2007). I mitt fall användes det senare. I studie 1 delades texten in i teman där innehållet i intervjuerna framgår (Silverman, 2011). Genom dessa teman utkristalliserades mönster av hur läraragens tog sig uttryck och hur olika faktorer påverkade läraragensen.

Inledningsvis arbetade jag induktivt och lyssnade igenom utsagorna ett antal gånger, för att bilda mig en uppfattning om vad som sades för och sen transkribera intervjuvaren till skrift. Bearbetningen av

detta skrivna material krävde sedan en disciplinerad genomläsning av texten ett flertal gånger. I studie 1 utkristalliseras så småningom delar av texten som hade betydelse och som sorterades in under olika teman. I studie 2 lästes empirin ett flertal gånger för att finna partier i utsagorna där någon form av handling skedde och vad det i sin tur ledde till. Olika samtalssekvenser valdes ut för att användas i analysen. I slutskedet av analysen övergick jag till ett mer abduktivt arbetssätt; varvade empiri med teoretiska begrepp för att utveckla dem. Urvalet av utsagorna fokuserade på de sekvenser där lärarna befinner sig mellan olika krav och där de diskuterar hur de ska förhålla sig till kraven. För att följa teorin om läraragens analyserade jag samtalen med fokus på språkhandlingar vilket möjliggjorde att olika typer av läraragens kunde upptäckas och beskrivas.

Etiska överväganden

I min insamling och dokumentation av empiri förhöll jag mig som forskarstuderande så objektiv som möjligt (Vetenskapsrådet, 2011). Att vara objektiv betyder att jag var tyst för att inte påverka lärarnas svar. Men eftersom lärarna behövde påminnas om de allmänna råden och deras funktion (studie 1), mynnade det ut i ett samtal vid några tillfällen. Jag blev då en part som är delaktig i ett samtal där två personer talar om ämnen av gemensamt intresse (Kvale & Brinkmann, 2009). Till en viss del var jag därmed delaktig i att skapa data tillsammans med intervjupersonen. Mina frågor ledde fram till de aspekter av ämnet som intervjupersonen kom att uppmärksamma och jag lyssnade och följde upp det som läraren sa med hjälp av följdfrågor. Detta krävde naturligtvis en balansgång mellan mitt intresse som forskarstuderande att få tillgång till viss kunskap och samtidigt visa respekt för intervjupersonens integritet (Kvale & Brinkmann 2009). Häri ligger en spänning som jag var uppmärksam på. Då jag ville åstadkomma så ”fria” svar som möjligt i min intervjuundersökning tog jag i beaktande hur mycket information jag hade med i informationsbrevet som jag skickade ut till deltagarna, inför intervjuerna (Kvale & Brinkmann 2009). Till viss del ville jag att de som jag intervjuade skulle vara förberedda på att det handlade om Skolverkets stödmaterial, samtidigt som jag inte ville att de skulle ha hunnit ”förbereda sig” och läsa på. Jag ville ha deras spontana och ärliga svar. Därför gav jag full information vid intervjutillfället, då jag även hade med ett antal av de Allmänna råden som jag visade upp för att stödja lärarna i deras samtal. Som forskningsetiskt hänsynstagande fick deltagarna informationen av mig innan vi startade enligt krav från Vetenskapsrådet (2011). De informerades om forskningsuppgiftens syfte, att deltagandet var frivilligt med rätt att avbryta medverkan när de ville.

Informationen innefattade även en medgivandeblankett som deltagarna läste igenom och skrev på inför båda studiernas tillfällen. Medgivandet innehåller information om studiens bakgrund, syfte, metod för insamling av data samt resultatredovisning och blankett om att deltagarna tillåter mig att använda den data som samlas in. Dessa data fick endast användas av mig som forskarstuderande och analyseras av mig, dock ibland i samråd med handledare. Det stod även i medgivandet att deltagarna var anonyma. Studien syftade inte på person utan på lärares uttryck och förhållningssätt till styrning genom allmänna råd. I informationen stod även att deltagarna anonymiseras och kallas Lärare 1, 2, 3 och så vidare.

Resultatredovisningen kommer att presenteras i artikel 1 och 2 samt sammanställningen av de båda studierna i nästföljande kapitel. Resultatet belyser rösterna från de lärare som deltagit i intervjustudierna och deras erfarenheter och samtal om de allmänna råden.

Sammanfattning av studierna

Denna licentiatuppsats innehåller två empiriska studier om hur lärare förhåller sig till styrning genom dokument i det dagliga arbetet. Intresset ligger i lärares professionalism och hur läraragens tar sig uttryck i intervjuer och diskussioner om styrdokument och i detta fall Skolverkets publikationsserie Allmänna råd i relation till den egna praktiken. I båda studierna intervjuas lärare, i den ena studien mer generellt om hur deras uppfattningar och erfarenheter är av dessa texter och i den andra studien mer om ett specifikt allmänt råd; *Allmänna rådet i arbetet med extra anpassningar, särskilt stöd och åtgärdsprogram* (Skolverket, 2014), som de fått i uppgift att läsa. Den första studien undersöker hur de uttalar sig om styrning i relation till sin vardagliga praktik och sina pedagogiska erfarenheter. I den andra studien läser och diskuterar lärarna det allmänna rådet som valts för att bredda det empiriska materialet; hur lärare talar om innehållet i ett allmänt råd i relation till det egna praktiska arbetet.

Studie 1

Frey, L. *Läraragens i relation till styrning genom allmänna råd*

Skolkommissionens rapport (SOU 2017:35) föreslår ett antal nationella mål, förbättringsmål samt utvecklingsområden. Det framhålls bland annat att staten måste stärka lärarprofessionen och de understryker hur viktigt det är att framtidens reformarbete i skolans värld genomförs i samverkan med skolans professionella, främst lärarna. Dessa mål sammanfaller med en växande utveckling inom utbildning i Europa nämligen att framhålla betydelsen av lärares aktiva bidrag till att forma sitt arbete och dess förutsättningar (Priestley m.fl., 2015a). Detta kan kläs i termer av läraragens, det vill säga lärares möjlighet att agera utifrån sin yrkeskunskap och hantera ett möjligt handlingsutrymme. Ett övergripande intresse för mig som forskare är att undersöka en del av lärares dagliga praktiska arbete; nämligen hur de ser på Skolverkets publikationsserie Allmänna råd som en del av styrningen av skolan och dess betydelse för deras yrkesutövning.

I denna delstudie är syftet att belysa hur lärare uttalar sig om och förhåller sig till styrningen genom Skolverkets publikationsserie Allmänna råd och hur de resonerar om detta i relation till sin vardagliga verksamhet och sina pedagogiska erfarenheter. Mer precist besvarar artikeln följande forskningsfrågor:

- Hur uttalar lärarna sig om styrningen av verksamheten genom Skolverkets allmänna råd?
- Framträder lärarnas agens i relation till styrningen genom Skolverkets allmänna råd i deras sätt att tala? I så fall hur?

Priestley, Biesta, Philippou och Robinson (2015b) och Priestley m.fl. (2015a) betonar att utövande av agens påverkas av tidigare erfarenheter och olika bakgrund; det är en avgörande skillnad om agens möjliggörs eller begränsas av till exempel gamla mönster eller rutiner. Priestley m.fl. (2015a) pekar även på att lärares uppfattning om till exempel utbildning och undervisning är en faktor som påverkar. En stark tro och uppfattning hänger ihop med lärares bakgrund och erfarenheter och påverkar agens i någon riktning, men det är inte avgörande i alla situationer. Forskning visar även att drivkraften eller strävan som det också kan kallas, har en stor inverkan på möjligheterna att påverka läraragens. I den ekologiska teorin om läraragens som Priestley, m.fl. (2015a) förordar finns det flera dimensioner som inverkar på möjligheter att utöva läraragens. Det är inte enbart lärares bakgrund eller den kultur som finns på skolan eller drivkraften som lärare besitter, de menar att dessa dimensioner hänger ihop i ett system. Jag vill undersöka hur läraragens uttrycks i lärarnas sätt att uttala sig om styrningen genom Skolverkets allmänna råd.

Jag har valt utgå ifrån Priestley m.fl. (2015a) och deras förståelse och teori om läraragens. Denna ekologiska konceptualisering av agens understryker vikten av att både den individuella kapaciteten och den kontextbundna dimensionen formar agensen. Agens förstås genom en konfiguration av influenser från det föregående, orientering mot framtiden och engagemanget i nutid. Utgångspunkterna i denna studie är för det första lärares tidigare erfarenheter i form av övertygelser och praktikkunskap som kan vara kraftfulla tillgångar enligt Priestley m.fl. (2015a) och ligger till grund för deras professionella omdömen vid olika handlingsalternativ. För det andra lärares orientering mot framtiden i form av ambition, strävan och lust. För det tredje strukturella och materiella faktorer såsom tillit till ledning eller kollegor, samt tid eller ansvar.

Studiens urval består av åtta lärare fördelade på tre stadier; högstadiet, mellanstadiet och lågstadiet. Intervjun har semistyrda frågor och användes för att ge möjlighet till spontana följdfrågor. Allteftersom intervjun pågick så utvecklades ett samtal om olika texter från Skolverket eftersom det visade sig att lärarna var mer uppdaterade på andra texter än de allmänna råden.

Analysen visar att initiering, tillgänglighet, tid, ansvar och funktion är viktiga teman när lärarna talar om de allmänna råden. Lärarna uttrycker en stark riktning mot ansvar för eleverna måluppfyllelse. Trots detta vill lärarna att någon annan ska ta ansvar för hur texter som Skolverkets allmänna råd ska initieras och implementeras i lärarnas arbete. Resultatet visar även att lärarna uttrycker att de sällan finner kollegor att diskutera dessa texter med, eller att hinder uppstår genom att lägga ansvaret på någon annan. Agensen används därför på annat sätt än det som Priestley m.fl. (2015a) kopplar till förtroende för kollegor och att agens sker i interaktionen med andra och i en gynnsam kontext. Vissa lärare väljer att prioritera annat arbete då de uttrycker att tid saknas för att hinna läsa och diskutera styrdokument. Det kan tolkas som att de väljer att avstå från en arbetsuppgift och därmed inte tar det ansvar som ligger i att arbeta som medarbetare i skolan som organisation. På detta sätt hindras en viss typ av reflekterande som skulle kunna mynna ut i konstruktiv handlingskompetens/agens med ”goda mål” i sikte (Priestley m.fl., 2015a). Resultatet visar även att den förväntade styrningen genom Skolverkets allmänna råd inte tycks vara särskilt påtaglig för lärarna, eftersom de inte läser dessa texter i någon större utsträckning. De menar att rektorn bör leda dem i arbete genom att initiera, implementera och ge utrymme för arbetet med styrdokumentet. Denna ”styrning” uttrycker lärarna att de saknar.

Valet av prioritering eller motstånd som lärarna visar skulle kunna förstås som att de inte tar på sig ett professionellt ansvar mot organisationen. Som beskrivits ovan kan det bero på den mängd olika uppgifter och krav som omgärdar lärarna i deras arbete och detta påverkar i sin tur prioritering eller motstånd. De övergripande resultaten av studien illustrerar alltså ett spänningsfält; å ena sidan uttalar sig lärarna om att de allmänna råden är viktiga texter för verksamheten och för att på något sätt få klargjort om ”man gör rätt”, å andra sidan verkar det finnas en gemensam förväntan hos lärarna att det är rektor som ska ansvara för att lärarnas arbete med texterna blir gjort.

Studie 2

Frey, L., Olin, A. *Läraragens i lärarlagsdiskussion utifrån Skolverkets allmänna råd*

I samband med decentraliseringen som genomfördes under 1990-talet introducerades diskussioner om lärares profession och professionalitet (Carlgren & Lindblad, 1995; 2016). Idag finns en förväntan på den ”professionella läraren” att kunna arbeta i enlighet med centrala mål och formulera lokala mål för

skolan och den egna praktiken, samt utveckla metoder och hitta bra lösningar på olika problem (Hargreaves, 2004; Frelin, 2013). Nya förutsättningar har tillkommit, såsom ökade krav på dokumentation och utvärdering i en resultatstyrd skola och kontinuerlig skolutveckling för att ligga i framkant i kampen om eleverna i en marknadsstyrd skola. Ett av dessa krav är att hantera styrning genom att reflektera och tolka olika typer av styrdokument.

Parding (2010; 2007) poängterar i sin forskning att det finns två typer av professionalism, en yrkesmässig som baseras på kunskap sprungen ur praktisk kunskap och erfarenhet av, i detta fall, lärares arbete och en organisatorisk som utgår från att professionen förväntas följa organisationens idé och styrning. I vår studie studeras lärarnas handlingar i en situation där det yrkesmässiga och organisationens krav möts och vi tar hjälp av teori om läraragens (teacher agency) (Priestley m.fl., 2015a) för att fördjupa oss i hur lärarna agerar och navigerar när olika förväntningar och krav står på spel. I studien belyses en specifik situation då lärare i två lärarlag möter vissa specifika arbetskrav genom att diskutera sitt arbete utifrån läsningen av ett allmänt råd om hur skolan ska arbeta med extra anpassningar, särskilt stöd och åtgärdsprogram. Syftet är att undersöka hur läraragens tar sig uttryck i mötespraktiken, i lärarnas sätt att tala och reflektera kring policytexten. Fokus riktas mot vilka typer av kunskap lärarna ger uttryck för, hur språket används och hur lärarna relaterar till varandra, till det allmänna rådet: *Arbete med extra anpassningar, särskilt stöd och åtgärdsprogram* (Skolverket, 2014) och till sin praktik. Vi söker svar på följande frågeställningar:

- Hur diskuterar lärarna om sitt praktiska arbete i ljuset av allmänna rådet: *Arbete med extra anpassningar, särskilt stöd och åtgärdsprogram*?
- Om läraragens kan identifieras i ett kollegialt samtal om en rådgivande text som denna, vilka olika typer framträder i så fall?

Tidigare forskning visar att ett yrkeskunnande kan utvecklas genom en form av reflektion och omformulering och eventuella omtolkningar för att till exempel förbättra en situation eller lösa ett problem. Genom att reflektera över olika delar i det ”multidimensionella” arbetet (Carlgren, 2004; Carlgren & Marton, 2014) kan det arbetet bli en viktig del av lärarprofessionalismen och som Selander (2006) menar att ”lärarkunskapen skapas i handling, samverkan och omdöme och reflektion” (Selander, 2006, s. 58).

I situationer där till exempel reflektion och tolkning sker, pekar Parding (2010; 2007) på vikten av att undersöka vilket handlingsutrymme som egentligen finns för lärare och hur det utnyttjas. Resultatet i hennes studie visar på effekter i lärares handlingsutrymme och att detta utrymme är utmanat. Lärare värdesätter handlingsutrymmet och kraven är högt ställda på denna form av utrymme. En spänning mellan profession och organisation kan identifieras, där organisationens logik vinner mark på bekostnad av professionens logik (Parding, 2010; 2007) genom att ledningen på den skola som studerades bestämde att arbetslagen skulle organiseras om och lärarna fick ändrade förhållanden. Förutom att utnyttja handlingsutrymmet på ett sätt som man som lärare anser vara viktigt menar Oxensvärdh (2011) att ansvarsförhållandet är en faktor att beakta. Å ena sidan handlar det om ett ansvarskrävande från myndigheter och kommuner och å andra sidan om det egna ansvarstagandet från lärarna. Denna situation försvåras av att flera aktörer är inblandade till exempel kommunen, skolorganisationen i sig och myndigheter och det kan skapa en ansvarsförvirring på flera nivåer i skolsystemet och det i sin tur bidrar till svårigheter att veta sitt eget ansvar för lärarna (Oxensvärdh, 2011).

Lärarna fick i uppgift att förbereda sig genom att läsa det utvalda allmänna rådet för att sedan diskutera det i form av ett fokusgruppsamtal. Fokusgruppsamtal används för att ge gruppmedlemmarna frihet att tala om det som de själva anser vara viktiga aspekter i textens innehåll (Wibeck, 2010). Analysen fokuserar på vad som kommer till uttryck i detta friutrymme. Vi försöker fånga vad som händer i det de säger, i en interaktion med varandra. Vi har haft en abduktiv ansats, vilket innebär att vi varvat bearbetning och kodning av empirin med användning av teoretiska begrepp för att analysera data (Alvesson & Sköldberg, 1994). Vi fann passande faktorer inom teorin om läraragens (Priestley m.fl., 2015a) och som kunde kännas igen i vår empiri och utsagorna bidrog med information som hjälpte oss att utveckla vissa aspekter mer i detalj än vad teorin erbjuder.

På detta sätt fann vi sex former av språkhandlingar och tecken på tre olika typer av agens. I korta drag kan man säga att den utredande, utvärderande och reflekterande språkhandlingen riktas mot lärarnas egen praktik i jämförelse med allmänna rådet. Den kritiska språkhandlingen skiljer sig från dessa tre genom att den riktas mot externa faktorer som enligt lärarna påverkar deras arbete, till exempel rektor, organisation eller rutiner. Lärarna upptäcker att det brister i arbetet. Den exemplifierande och den problematiserande språkhandlingen förekommer i kortare sekvenser och visar sig invävda i de andra

språkhandlingarna antingen för att exemplifiera eller att starta upp en sekvens med en frågeställning. I beskrivningarna av språkhandlingarna synliggörs olika former av agens som lärarna använder sig av i samtalet. Förbättrande agens ses som handlingskompetens i relation till krav på skolan och lärare att prestera mot ett specifikt utfall eller på ett visst sätt. Lärarna letar efter kunskap i de allmänna rådens riktlinjer. Kritisk-konstruktiv agens benämner vi den handlingskompetens som används när lärare konstruerar ny kunskap. De ger uttryck för nya insikter som går utöver tidigare erfarenheter eller värderingar. Praktikagens kommer till uttryck när det främst är lärarnas egen kunskap om praktiken som stödjer deras beslut, vilket ibland leder till att riktlinjerna inte följs, när lärarna utgår från sina egna erfarenheter, övertygelser och värderingar. Sammanfattningsvis blir det tydligt att lärarna agerar i skärningspunkten mellan att vara självbestämmande och att leva upp till reglerande krav på yrket. Läraragens, enligt vårt resultat, är inte *en* form av handlande som endast utgår från *en* typ av kunskap eller en utgångspunkt. I varje situation finns olika möjligheter med utgångspunkt tagen i olika grunder för beslut, vilket vägs samman och aktualiserar olika former av agens.

Att lärarna i samtal visar prov på flera olika former för agens stämmer med beskrivningen av yrket som komplext (jrf Carlgren, 2004). Lärare måste både förhålla sig till målsättningar och regler *och* ta utgångspunkt i sin egen erfarenhet och kunskap om praktiken. Det handlingsutrymme som ska finnas för de professionella (Parding, 2010; 2007) kan utnyttjas om lärarna finner möjlighet att agera konstruktivt. Beroende på vilken typ av handlingskompetens som tas i anspråk bidrar lärarna på olika sätt till skolutveckling. Ibland till att upptäcka och ifrågasätta felaktiga eller bristfälliga handlingar i den egna praktiken, ibland till att finna sätt att följa de regler som ska följas, ibland till att ta avstånd från reglerna för att deras erfarenhet säger dem att det finns bättre sätt att agera på.

Genom studien har vi alltså visat hur lärarna visar agens genom att utgå från specifika syften, väga olika handlingsmöjligheter och göra medvetna val (jrf. Priestley m.fl., 2015a) när de möts i samtal om det egna arbetet i ljuset av rekommendationerna i ett allmänt råd.

Diskussion

Denna studie bygger på ett intresse för lärares professionalism och hur läraragens tar sig uttryck i intervjuer och diskussioner om styrdokument, i detta fall genom Skolverkets publikationsserie Allmänna råd, exempel från praktiken och deras erfarenhet. Resultaten av de två delstudierna bidrar till en diskussion om faktorer som påverkar läraragens i någon riktning och hur och på vilket sätt lärare i sin tur handlar i olika situationer i sitt yrke.

Läraragens i relation till styrningen

Den första studien undersöker hur lärare uttalar sig om Skolverkets publikationsserie Allmänna råd. Eftersom lärare arbetar i en verksamhet som styrs nationellt genom olika policytexter är det av vikt att undersöka lärares möjlighet att handla utifrån dessa texter baserat på deras professionella kompetens. Skolkommissionens (SOU 2017:35) målsättning att lärarna ska vara med och samverka i framtida reformarbeten indikerar vikten av att undersöka lärares professionalism i ett sammanhang som involverar någon form av styrning. I lärarnas uttalanden om de allmänna råden framgår att olika dimensioner spelar roll; tidigare erfarenheter, strukturer i verksamheten och vilken riktning som deras strävan har, för i vilken utsträckning och på vilket sätt utövandet av agens kan komma till stånd. Dessa dimensioner stämmer överens med Priestley m.fl. (2015a) och deras ekologiska konceptualisering av läraragens och påverkar lärarna när de ska arbeta i enlighet med centrala mål; skollag, läroplan och rådgivande riktlinjer och rekommendationer.

Resultatet visar alltså hur en variation av dimensioner påverkar hur utövandet av läraragens sker. Ett intressant exempel är hur lärarna, trots att de uttrycker en stark riktning mot ansvar för skolans mål och att vilja göra rätt utifrån styrdokumentet, uttrycker en förväntan om att någon annan ska ta ansvaret för att texter som Skolverkets allmänna råd initieras och görs tillgängliga genom att utrymme och tid ges till läsning och diskussioner. Detta tolkas som att läraragens här används för att prioritera annat arbete då lärarna upplever att de inte har tid att sätta sig in i styrdokumentet. De väljer därför att avstå från arbetet, det vill säga att göra motstånd. Lärarna uttrycker att brist på styrning från ledningen är en anledning till att de handlar på detta sätt. Prioriteringen, eller motståndet, som kommer till uttryck skulle kunna förstås som att lärarna inte tar på sig ett professionellt ansvar mot organisationen och att de distanserar sig från regelstyrningen. Detta kan kopplas till Oxensvärdhs

(2011) problematisering av ansvarsförhållandet; å ena sidan handlar det om krav på ansvar från myndigheter och kommuner, som lärare också förväntas vara delaktiga i, och å andra sidan om lärarnas eget ansvarstagande i sitt praktiska arbete.

Lärarna förväntas prestera utifrån regler och krav, vilket kan leda till att lärarna oreflekterat följer styrande riktlinjer för att ”göra rätt”, menar Priestley m.fl. (2015a). Om yrkesprofessionalism ersätts med organisationsprofessionalism riskerar lärarna att bli marionetter i arbetet med verksamheten. Utsagorna visade dock att lärarna känner ansvar för sådant de förstår som väsentligt för verksamheten i förhållande till sin pedagogiska kompetens och sin praktiska yrkesutövning. Detta kan inkludera de allmänna råden, men först när de övertygats om dessa texters värde i relation till den pedagogiska praktiken. När organisationen vill styra skolan och påverka lärarna i en viss riktning kan det uppstå ett tvång att följa dessa riktlinjer och rekommendationer. Organisationsprofessionalism utgår från att professionen förväntas följa organisationens idé och styrning, menar Parding (2010; 2007), i detta fall rekommendationer som de allmänna råden. Ur ett byråkratiskt perspektiv är det dock rektorn som har ett ansvar för implementering av dessa texter, inte lärarna.

Staten lyfter fram en önskan om samarbete med skolans professionella i Skolkommissionens rapport (2017:35), men frågan är om förutsättningar finns? En stor del av lärares arbete handlar om att reflektera och tolka bland annat styrande dokument från Skolverket och då måste förutsättningar för detta arbete ges till skolan och lärarna. Resultatet visar att bland annat tid bör ges för reflektion och diskussioner för att kunna ta sig an olika typer av styrande texter.

Läragens i mötespraktiken

Läragens är inte *en* form för handlande som utgår från *en* typ av kunskap utan för varje situation finns det olika möjligheter med utgångspunkter för beslut, vilket ligger i linje med vad Priestley m.fl., (2015a) pekar på. Läragens är med andra ord mångfacetterad och kan kopplas samman med att läraryrket ökat i intensitet (jfr Brante, 2008) och kallas multidimensionellt (Carlgrén & Lundgrén, 2016). Resultatet visar att lärarna agerar i skärningspunkten mellan att leva upp till reglerande krav på yrket och att vara självbestämmande. I de samtal som studerats kommer sex olika former av språkhandlingar till uttryck (utredande, utvärderande, reflekterande, kritiska, exemplifierande och problematiserande språkhandlingar). Dessa hänger i sin tur samman med olika typer av agens

(förbättrande agens, konstruktiv agens och praktikagens). Ibland leder läsningen av texten till upptäckter och ifrågasättande av den egna praktiken och det som lärarna gör, ibland tar lärarna avstånd från innehållet och reglerna och förlitar sig på den egna erfarenheten. Priestley m.fl. (2015a) talar om performativa kulturer som uppstår när lärare sätts under press för att följa regler och dessa kan hota lärares professionalism i form av brist på handlingsutrymme att använda sin bedömning för att göra val om vad som kan vara rätt i en specifik situation. I denna studie visar det sig att läsning och diskussion av Skolverkets allmänna råd inte nödvändigtvis måste leda till ett sådant oreflekterat ”lydande” utan det kan i bästa fall utmana lärares professionella ställningstaganden så att dessa kan utvecklas både när det gäller handlande och kunskap. Lärarna navigerar mellan text, egna erfarenheter, kunskap och egna exempel från praktiken och på så sätt konstruerar ny kunskap om och för den egna praktiken. Sammanfattningsvis blir det tydligt att lärarnas uppfattningar och erfarenheter spelar stor roll för deras handlingar och strävanden och därför även för hur läraragens kommer till uttryck.

I denna uppsats studeras lärarnas handlingar i en situation där yrkesprofessionalism och organisationsprofessionalism (Parding, 2010; 2007) möts genom att yrkesmässig kunskap (lärarnas) möter en organisations krav (Skolverkets allmänna råd). Priestleys m.fl. (2015a) teori om läraragens fördjupar kunskapen om hur lärarna navigerar och agerar när olika förväntningar och krav står på spel. I studie 1 visas att lärarnas uppfattningar och erfarenheter spelar roll för deras handlingar och strävanden och därför även för hur deras läraragens kommer till uttryck. Lärarnas handlingar främjas och begränsas genom att olika faktorer påverkar deras prioriteringar och val. Studie 2 visar att den yrkesmässiga kunskapen och lärarnas professionalism utvecklas genom att ett handlingsutrymme uppstår i diskussionen då lärarna får möjlighet att reflektera över de regler och krav som ställs. Resultatet visar också att risken finns för lärare att antingen bli marionetter under styrande regler eller okunniga om dem, om inte tillfälle ges att reflektera över styrdokumentet och få inblick i dess betydelse i relation till det pedagogiska arbetet.

Resultatet visar att det sker saker i samtalet mellan lärarna om den text de läste, tolkade och diskuterade. När organisationen vill styra skolan menar jag att dessa saker som sker i samtalen bör uppmärksammas som aspekter i arbetet med att utveckla verksamheten. Det kan till exempel handla om vilka extra anpassningar som kommer upp i samtalet och som anses vara viktiga. Dessa aspekter bör utvärderas efter en tid för att se om de har varit kraftfulla verktyg i arbetet med eleverna. Dessa

aspekter bör sedan tas till vara på och arbetas med i verksamheten. Med andra ord bör tid ges till uppföljning och utvärdering av lösningar och beslut som tas i sådana här samtal.

Slutsats

Två typer av ansvar som lärare har att hantera i sitt yrke beskrivs av Parding (2010; 2007) som organisationsprofessionalism och yrkesprofessionalism. Denna studie visar att lärarna tenderar att sätta yrkesprofessionalismen i första hand och att de inte alltid prioriterar organisationsprofessionalismen. Detta kan diskuteras i relation till NPM, det vill säga att kraven på att skolan idag ska redovisa sin verksamhet har ökat, och detta är ett ansvar som inte slår igenom i lärares sätt att resonera om sitt ansvar. Frågan är om de ska det eller inte. Det finns en uppenbar risk att krav på redovisning tar tid och kraft från det yrkesprofessionella arbetet såsom exempelvis undervisningen (jrf Ball, 2003).

När lärare väl sätts i en situation där de ska förhålla sig till styrande dokument, eller som i detta fall allmänna råd från Skolverket, så visar det sig att de utvecklar ett ansvarstagande genom att olika typer av agens används. Det kanske inte bara handlar om att lärare väljer att prioritera annat och inte ta sitt ansvar, det kanske också är en fråga om att sätta dem i situationer då de får möjlighet att utveckla detta ansvarstagande och sin handlingskompetens. Olika former av agens visar sig finnas i gränsland mellan yrkesprofessionalismen och organisationsprofessionalismen. Med fler samtal av den typen som studerats här skulle ett större ansvarstagande kunna komma till stånd även i förhållande till organisationen.

Summary

Introduction

In several countries in Europe, there is increasing interest in education research relating to teacher agency – that is, teachers’ active contributions to shaping their work and working conditions. In Sweden, there is a growing debate on the teaching profession and particularly on the significance of teachers’ professional role. A report by the Swedish National School Commission emphasises the importance of collaboration with the school’s professionals, including teachers, in future school reforms (SOU, 2017, p. 35); hence, investigations of teacher agency, especially in relation to reformed steering documents, may contribute valuable knowledge.

Teachers are expected to be able to work in accordance with central goals while also formulating local, contextualised goals for the school and their own practice. In this process, the teacher develops methods and tries to find solutions to various problems (Hargreaves, 2004; Frelin, 2013). The requirements for teachers are expressed in various steering documents, such as the School Law, national curricula and advisory guidelines, and General Advice⁵. The increased intensity in teachers’ work (Brante, 2008) puts demands on teachers’ professional knowledge to be multidimensional (Carlgren & Lindblad, 2016), which, in turn, points to teachers’ often difficult work situations.

The overall aim of this research was to investigate teachers’ professionalism in relation to steering of schools. More specifically, it was to gain understanding of how teachers express their professionalism during a meeting, where General advice is discussed and linked to the teachers’ professional knowledge and practical experience.

To this end, the following research questions were formulated:

- How do teachers express themselves about the steering in relation to their practice, through General Advice?

⁵ On the website of the Swedish National Agency of Education, there are currently 16 publications under General Advice, with recommendations and guidelines for various areas of the school’s activities. The recommendations should be followed unless pre-schools and schools can show that they meet the requirements by other means (<http://www.skolverket.se> 2018-01-03).

- Does teacher agency appear in relation to steering through General Advice? If so, how? (Study 1)
- How do teachers discuss their practical work in light of General Advice? (Study 2)
- If teacher agency can be identified in a collegial conversation about an advisory text like this, what different types occur?

Previous research

Previous relevant research includes studies and literature on teachers' professionalism and teacher agency. Teachers' professionalism is expressed in the balance between considerations of steering documents and considerations of local, contextual aspects, where the latter represent the teachers' professional freedom. In the early 1990s, during a time of decentralisation, the concept of 'the professional teacher' was being increasingly used (Carlgren, 2016). This reflects how decision makers, to an increasing extent, perceived teachers as professionals. However, previous studies show that teachers often perceive their free space as boundless when interpreting national curricula; hence, they choose to use their previous working methods and content rather than to reform their teaching practice in accordance with new steering documents (Pettersson, 2013).

The increased pressure on teachers, the demand for multidimensional professional knowledge and the abundant decisions that must be made during the day place teachers in the advantageous position of being reflective practitioners (Schön, 1983; Alexandersson, 2004; Selander, 2006; Carlgren, 2016) and problem solvers, who interpret and reformulate in action and thus develop their professional skills, alone or in collaboration with colleagues, and this is an essential part of teachers' professionalism. There is a constant need for teachers to discuss, analyse and problematise, together with colleagues, with the purpose of finding practical and thought-out solutions which are based on research findings and are realistic to utilise in their work with students and their practice. Therefore, teacher agency is a useful framework for investigating and discussing teachers' professionalism.

In addition to the demand on teachers to be reflective practitioners (Carlgren, 2016) involved in school development, teachers have a clearly communicated community assignment, which may be regarded as yet another aspect of steering. Within the theory of teacher agency, Priestley et al. (2015a) describe four dimensions which teachers have to consider and balance between: their own professionalism

(pedagogical knowledge and responsibility), clients (students and parents), the state (steering documents) and employers (the organisation). Several researchers (Biesta, 2004; Priestley *et al.*, 2012; Riveros *et al.*, 2012; Pantic, 2014; Eteläpelto *et al.*, 2015; Quinn & Carl, 2015; Soini *et al.*, 2015; Van der Heijden *et al.*, 2015; Philpott & Oates, 2017) focus on the concept of teacher agency and how it relates to and/or may help explain teachers' professionalism. The stand taken in this thesis is presented in the following Theoretical framework section.

Research on the implementation of reformed steering documents indicates that teachers' freedom to act – that is, their professional freedom – in this process is crucial for success (Lindensjö & Lundgren, 2012). Parding (2007, 2010) shows that discretion – that is, teachers' room to manoeuvre – can be influenced by changing governance and organisation at the local level, and where discretion is regarded as 'absolutely essential in order to perform their work in a satisfactory manner' (Parding, 2010, pp. 105–106).

Theoretical framework

This study has its theoretical background in teacher agency with an ecological approach derived from Priestley *et al.*'s (2015a) theory of teacher agency. Action, room for manoeuvring, responsibility, professional language, professional judgement and contextual factors are examples of overall themes that have been highlighted in the field of research as examples of dimensions used to define teacher agency and what impacts teachers' agency. Action skills and the competencies that each teacher needs to apply to make professional assessments in various situations and practices in which they participate are central to this thesis. In summary, Priestley *et al.* (2015a) describe agency as something that people do or achieve in a specific situation, and the ecological perspective means that human actions are viewed as reflexive and creative capacity, which are influenced by conditions in the situations where dealings take place – namely, contextual factors. For the purposes of this research, agency was defined as intentional actions – actions controlled by the capacity to formulate possible options of action with a conscious approach – were the focus. To fully understand agency, 'the interaction between individual capacity and contextual factors, as well as the intentional actions' must be considered (Priestley *et al.*, 2015a, p. 23).

By theorising teacher agency, Priestley *et al.* (2015a) offer a rich opportunity to investigate, describe and understand agency. Several factors affect agency, including past experiences (e.g. repetitive habits), orientation towards the future (e.g. the ability to recognise alternative opportunities), engagement here and now, hierarchies in the workplace, structures, leadership and organisation. The degree to which a certain factor contributes varies. However, the importance of both personal capacity and the contextual dimension in the formation of the power of action is emphasised (Priestly *et al.*, 2015a). Out of the several factors which Priestly *et al.* (2015a) put forward as having an impact on teachers' capacity to exercise agency, the following were used to analyse the collected data: previous experience, intentions, structural and material factors, languages and discourses, practical knowledge and performativity.

Method

The initial inductive approach, which involved reading and reflecting on the empirical data, was the basis for selecting the analytical tools, and the analytical tools were used abductively – that is, through an interaction between empirical data and theory – in the latter part of the analysis (Alvesson & Sköldbberg, 2008).

The empirical data in Study 1 were collected through semi-structured qualitative interviews (Kvale & Brinkmann, 2000) at three comprehensive schools in a municipality in the western part of Sweden. The participants were teaching students ranging in age from 7 to 16 years, and they deployed a wide variety of working methods and approaches, enabling the collection of nuanced and rich empirical material. The interviews concerned the content and view on the National Agency of Education's General Advice. In Study 2, two teams comprising four teachers each, who were teaching students aged 10 years and 16 years, respectively, from two different schools were interviewed using the focus group method (Wibeck, 2010). The participants represented different school subjects. The teachers were selected on a voluntary basis. At the time of the study, it was relevant for the teachers to work with General Advice material focused on individual adjustments.

All interviews were conducted in an environment that was familiar to the participants – either in their classrooms or elsewhere in their school. In Study 1, questions were posed about General Advice in relation to other support material from the National Agency of Education (see interview guide,

Appendix III). In Study 2, the teachers agreed to read a specific General Advice policy steering document – working with additional adjustments, special support and action programmes (Skolverket, 2014) – selected by the researcher, to prepare for the focus group interview. The steering document concerned how to support pupils based on their specific needs to make it possible for everyone to achieve the learning goals in the curriculum. Thus, the studies examined how teachers expressed themselves about General Advice in general and one specific item, respectively. Study 1 showed that the interviewed teachers could not elaborate on the content, since they had not read General Advice to a great extent. Therefore, in Study 2, the teachers were asked to prepare by reading an agreed-upon General Advice document, which was highly relevant to them. The focus group discussions gave empirical evidence to gain an understanding of how teachers navigate between possible guidance from the texts, their own prior experience as well as their own examples from practice. The purpose was to examine whether teacher agency is shown as well as how it works and varies. Collectively, the studies provide added knowledge about teacher agency and how teacher agency may be used to better understand teachers' professionalism.

Summary of studies

Study 1

Frey, L. *Teacher agency in relation to steering through General Advice*

The purpose of this study was to elucidate how teachers express their views and react on steering through General Advice in relation to their daily practice. The research questions were as follows:

- How do teachers express themselves about the steering in relation to their practice, through General Advice?
- Does teacher agency appear in relation to steering through General Advice? If so, how?

Teachers are creative mediators, and their different backgrounds and prior experiences influence how they act in different professional situations. Priestley *et al.* (2015a) discuss practising agency; past experiences and backgrounds play an important role in achieving teacher agency, and there is a crucial difference between agency being enabled or restricted by old patterns or routines. Research also shows that aspiration has a major impact on teacher agency. In the ecological teacher agency theory

(Priestley *et al.*, 2015a), there are several dimensions that affect the possibilities of practising teacher agency; it is not only the teacher's background, the culture that exists at the school or the aspiration of the teacher. They argue that these dimensions are linked and interact and interdepend in a system, like organisms and flows in an ecosystem. First, teachers' beliefs, prior experience and practical knowledge are powerful assets and underpin their professional assessments of different options which they identify in their daily practice. Second, the teacher's agency is influenced by the teacher's orientation towards the future in terms of ambition, pursuit and desire. Third, structural and material factors, such as trust in colleagues, as well as time or responsibility affect agency.

According to the analysis, initiation, availability, time, responsibility and function are important factors when teachers talk about General Advice. The statements showed a variety of perceptions and, in summary, it became clear that teachers' perceptions can play a major role in the teachers' actions and aspiration, and therefore also in how their agency asserts itself.

The results can be divided into three parts. First, the teachers expressed a strong direction towards responsibility for students' achievement. However, the responsibility for the initiation and implementation of General Advice should be taken by somebody else, according to the teachers. Second, the teachers expressed that they rarely find colleagues to discuss these texts with, and this results in no fulfilment of doing the task. The teachers' agency seems to be associated with their trust in colleagues and that agency takes place in interactions with others and in a favourable context (Priestley *et al.*, 2015a). Obstacles arise through the transfer of responsibility to someone else. This inhibits agency, since teachers choose to prioritise other work due to a lack of time or choose to refrain from, 'give up' or wait for instructions. One way of interpreting this is that teachers do not take responsibility for the collective dimension or the school as an organisation. By evading collective responsibilities, the reflection or creativity needed for constructive agency with 'good goals' in sight (Priestley *et al.*, 2015a) does not occur. Third, steering in this case does not come from the content of General Advice, as the teachers do not read these texts to a great extent. However, they expect the principal to lead them in the initiation and implementation work to provide space for this work. The teachers expressed a lack of guidance from the school management. The lack of responsibility and the opposition that the teachers showed could be understood as them taking the position of not claiming a professional responsibility towards the organisation. The overall results of the study, thus, illustrate

fields of tension: On one hand, teachers argued that the General Advice documents are important texts for the practice and the organisation and may provide confirmation of whether ‘you are doing right’. On the other hand, there appears to be a common picture of ‘someone else’, such as the principal, being responsible for initiating the work of implementing the guidelines. Depending on the capacity used and the context provided, agency can be exercised and teachers can actively shape the activity in which they are located.

Study 2

Frey, L. and Olin, A. *Teacher agency in conversation about their own practice based on a General Advice document*

Discussions about teachers’ professionalism were introduced in the context of the decentralisation that was carried out in the 1990s (Carlgren & Lindblad, 1995, 2016). The increased intensity in the teaching profession today further contributes to these discussions. Parding (2007, 2010) points out in her research that there are two types of teacher professionalism – one based on practical knowledge and experience of teachers’ work and one based on an organisational assumption that the profession is expected to comply with, like the organisation’s idea and direction. Teacher agency (Priestley *et al.*, 2015a) may be used in investigations into how teachers act and navigate when different expectations and demands are at stake, when the teachers’ actions are studied in a situation where the professional and organisational requirements encounter each other. The study highlighted such a situation, where two teacher teams encountered certain specific work requirements; they discussed their work in the framework of a specific General Advice document, which they all had read beforehand. The specific General Advice text focused on the school’s work with adjustments, specific support and a plan of actions for individual students.

The purpose was to investigate how teachers express themselves in a meeting situation and in what ways they speak and reflect on specific General advice. The focus was on what types of knowledge the teachers express, how teachers’ language is used and how the teachers relate to each other, to the General advice and to their practice. The research questions were as follows:

- How do teachers discuss their practical work in light of specific General advice?

- If agency can be identified in a collegial conversation about an advisory text like this, what different types occur?

Previous research shows that professional skills can be developed through reflection and rewording and possibly re-interpretations to improve a situation or handle an issue. Reflections on different parts of the ‘multidimensional’ work of a teacher (Carlgren, 2004; Carlgren & Marton, 2014) may be an important part of teacher professionalism, and ‘learning skills are created in action, collaboration and judgment and reflection’ (Selander, 2006, p. 58). In situations where reflection and interpretation occur, Parding (2007, 2010) points to the importance of investigating what kind of discretion, or room for manoeuvring, actually exists for teachers and how they utilise it. Her study shows that teachers’ discretion is challenged. Teachers value discretion. A tension between the profession and the organisation can be identified, in which the organisation’s logic dominates the logic of the profession (Parding, 2007, 2010). In addition to utilising discretion in a way that teachers consider to be important, Oxensvärdh (2011) believes that the relationship of responsibility is a factor which needs to be considered. On one hand, teachers are under the demand for responsibility from authorities and municipalities and, on the other hand, they must honour their responsibility. This situation is complicated by the involvement of several actors – namely, the municipality, the school organisation itself and the authorities – and it can create confusion regarding responsibility at several levels in the school system, and this, in turn, contributes to difficulties for the teachers to know what their responsibility actually is (Oxensvärdh, 2011).

In this study, the analysis focused on what was expressed in the free space provided by the focus group setting. The aim was to capture individual statements made by the teachers in an interaction with each other. The approach of the analysis was abductive; thus, the processing and coding of the empirical data were interspersed, using theoretical concepts for analysing the data (Alvesson & Sköldberg, 1994). Appropriate factors were found in teacher agency theory (Priestley *et al.*, 2015a), and the statements contributed information that facilitated developing certain aspects in more detail than the theory offers.

Six dimensions of language acts and signs of three different types of agency emerged. In short, investigative, evaluative and reflective language action is directed towards the teachers’ own practice

in comparison with the General Advice. The critical language act differs from these three by targeting external factors that, according to teachers, affect their work, such as the principal, organisation or routines. The teachers found this work unsatisfactory. The exemplifying and problematising language act occurs in shorter sequences, intertwined with other language acts either to exemplify or to initiate a sequence with an issue. The descriptions of the language acts revealed different types of agency that the teachers use in conversation. Improving agency would be acting in relation to the demands of the school and teachers performing towards a specific outcome. Teachers seek support and knowledge in the General Advice guidelines. Critical constructive agency refers to the agency used when teachers construct new knowledge. They express new insights that go beyond previous experiences or values. Practice agency is expressed when it is primarily the teachers' own knowledge of the practice that supports their decisions. This sometimes leads to a failure to follow the guidelines, as the teachers prefer to rely on their own experience, beliefs and values.

Figure 1. How different forms of agency are visualised in connection with different language acts.



In summary, it is clear that teachers act at the intersection of self-determination and living up to regulatory demands on the profession. Teacher agency, according to the results, is not *one* form of action based solely on one kind of knowledge or a starting point. In each situation, there are different possibilities based on different grounds for a decision, which are weighed against each other, thus actualising different forms of agency.

Discussion

This research was prompted by an interest in teachers' professionalism and how teacher agency manifest itself in interviews and discussions about steering documents, in this case through the Swedish National Agency for Education's General Advice, examples of practice and their experience. The results of the two sub-studies contribute to the discussion about factors that influence teacher agency in different directions in relation to steering, and how and in what ways teachers, in turn, act in different situations in their profession.

The participants' statements in Study 1 show that teachers want someone else to take responsibility for the initiation of these texts, their availability, their provision of space and time and their use, despite a strong direction towards responsibility for the school's and students' achievements and wanting to do right. It can be interpreted that teachers use their agency to prioritise other work and ignore these texts and see them as less important until someone else initiates them and gives instructions. The teachers expressed a lack of steering from management. Teachers' priorities and the opposition that the teachers show can be understood as not taking on professional responsibility towards the organisation and distancing themselves from regulations. The teachers' statements, however, evince that they feel responsible for what they understand is essential to the activities in relation to educational skills and practical occupational activities. This may include General advice, but only when they are convinced of its value in relation to the pedagogical practice.

Study 2 focused on the conversation that teacher teams have on specific General Advice. Since the first study showed that the teachers had no direct idea of the content of the advice (as they had not read these documents to a great extent), they were given the task of reading one and then discussing the contents in their teacher team. The results show that teachers act at the intersection of meeting the

regulatory requirements of the profession and exercising self-determination. In the conversations, six different types of language acts were expressed (investigative, evaluative, reflective, critical, exemplary and problematized language acts). These, in turn, are linked to different types of agency (improving agency, critical constructive agency and practice agency). It turns out that teacher agency is not *one* form of action based on one type of knowledge; there are different possibilities of starting points in every situation taken in different bases of a decision. In other words, teacher agency is multifaceted and can be linked with the teaching profession as a complex process (Carlgren, 2016). Sometimes reading a text leads to discoveries and questioning of their own practices and what teachers do, and sometimes the teachers distance themselves from the content and rules and rely on their own experience. Priestley *et al.* (2015a) talks about performative cultures that arise when teachers are put under pressure to follow rules. These may threaten teachers' professionalism in terms of spaces to use their judgement to make choices about what may be right in a specific situation. It can be interpreted in this study that performativity, in the form of General advice, challenges teachers' professionalism, enabling them to develop both in action and knowledge. Teachers navigate between texts, their own experience, knowledge and own examples from practice, thereby constructing new knowledge of and for their practice.

Conclusion

Parding (2007, 2010) specifies organisational professionalism and occupational professionalism as two types of responsibilities that teachers have to deal with in their profession. The two studies comprising this research show that teachers tend to live up to occupational professionalism, but not always prioritise organisational professionalism. This can be discussed in relation to New Public Management; that is, the requirement for schools to report their activities has increased, and this does not interfere with teachers' ways of understanding their own responsibilities. The question is whether they should or should not consider the responsibility of the organisation? There is a risk that requirements on reporting will take time and effort from professional work involving the teaching practice (Ball, 2003).

When teachers are put in a situation where they have to relate to steering documents or, as in this case, General Advice published by the Swedish National Agency for Education, it turns out that they develop a sense of responsibility by using different types of agency. It may not only be that teachers

do not take responsibility; it may also be a matter of putting them in situations when they are given the opportunity to develop this responsibility and their capacity to act. Different forms of agency appear to be at the intersection between occupational professionalism and organisational professionalism. With more conversations of this kind, a greater responsibility could well be realised even in relation to the organisation. Handling skills, in turn, could include action power in different degrees, and to broaden the understanding of teacher agency, it would be interesting to investigate this too in future studies.

Referenslista

- Alexandersson, M. (2004). *Lärarprofessionalism – om professionella lärare*. Lärarförbundet.
- Alvesson, M., & Sköldberg, K. (1994). *Tolkning och reflektion. Vetenskapsfilosofi och kvalitativ metod*. Lund: Studentlitteratur.
- Anderberg, E. (2009). Språkanvändningens funktion vid kunskapsbildning. *Pedagogisk forskning i Sverige*, 14(4): 293-310.
- Apple, M. W. (2004). Creating difference: Neo-liberalism, neo-conservatism and the politics of educational reform. *Educational Policy*, 18: 12-44.
- Archer, M. (2000). *Being human: The Problem of Agency*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Arnott, M.A. (2000). Restructuring the Governance of Schools: the impact of managerialism on schools in Scotland and England, M.A. Arnott & C.D. Raab (Eds), *The Governance of Schooling: comparative studies of devolved management*, London: Routledge.
- Asplund, S-B (2010). *Läsning om identitetsskapande handling: Gemenskapande och utbrytningsförsök i fordonpojkers litteratursamtal*. Karlstad: Karlstads universitet.
- Ball, S. J. (2003). The teacher's soul and the terrors of performativity. *Journal of Education Policy*. 18: 215-228.
- Biesta, G,J,J., & Burbules, N. (2003). *Pragmatism an Educational Research*, Lanham, MD: Rowman and Littlefield.
- Biesta, G.J.J., (2004). Education, accountability, and the ethical demand: can the democratic potential of accountability be regained? *Educational Theory*, 54, 233–250.
- Biesta, G,J,J., Teddar,M. (2006). *How is agency possible? Towards an ecological understanding of agency-as-achievement*. Working paper 5. Exeter: The Learning Lives Project.
- Biesta, G.J.J. (2007). 'Why "what works" won't work. Evidence-based practice and the democratic deficit of educational research', *Educational Theory*, 54: 233-50
- Brante, G. (2008). Multitasking and synchronous work: Complexities in teacher work. *Teaching and Teacher Education*, 25: 430-436.
- Carlgren, I. (1995). Professionalism som reflektion i lärares arbete.. *I Lärarprofessionalism – om professionella lärare*. Stockholm: Lärarförbundet.

- Carlgren, I., & Lindbland, S. (2016). "Lärarprofessionalism: Lojalitet eller självständighet?". I Wärvik, G-B. m.fl. (red). *Skola, lärare, samhälle, Vänbok till Sverker Lindblad*. RIPS: Rapporter från Institutionen för pedagogik och specialpedagogik, nr 9. Göteborgs universitet.
- Carlgren, I., & Marton, F. (2000). *Lärare av i morgon*. Stockholm: Lärarförbundets förlag.
- Carr, W. & Kemmis, S. (2002). *Becoming Critical: Education, Knowledge and Action Research*. Palmer Press Basingstoke.
- Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K., (2011). *Research Methods in Education – 7th ed.* USA: Routledge.
- Cohen, D. K., & Hill, H. C. (1998). *Instructional policy and classroom performance: The mathematics reform in California*. Philadelphia: Consortium for Policy Research in Education, University of Pennsylvania (CPRE RR-39).
- Croker, R. A. (2009). An Introduction to Qualitative Research. I: Heigham & Croker (red), *Qualitative research in applied linguistics: A practical introduction*. Basingstoke: Palgrave Macmillan.
- Dewey, J. (1990). *The school and society/ The child and the Curriculum*. Chicago; University of Chicago: University of Chicago Press.
- Dunbar, R. (1997). *Samvaro, skvaller och språkets uppkomst*. Stockholm: Nordstedts.
- Edwards, A. (2015). Recognising and realizing teachers' professional agency. *Teacher and Teaching theory and practice*, 21(6) 779-784.
- Emirbayer, M., & Mische, A. (1998). What is agency? *American Journal of Sociology*, 103, 962–1023.
- Esaiasson, P., Gilljam, M., Oscarsson, H., Wängnerud, L. (2012). *Metodpraktikan, Konsten att studera samhälle, individ och marknad*. Stockholm: Nordisk Juridik AB.
- Ersgård, J. (2016). *De fem stora: Fullan – Hattie – Timperley – William – Dweck*. Natur & Kultur Akademska.
- Eteläpelto, A., Vähäsantanen, K & Hökkä, P. (2015). How do novice teachers in Finland perceive their professional agency? *Teacher and Teaching theory and practice*, 21(6), 660-680.
- Evetts, J. (2006a). *Organizational and occupational professionalism: The challenge of new public management*. Paper presented at the XVI World Congress of Sociology, Durban, South Africa.
- Evetts, J. (2006b). The sociology of professional groups. *Current Sociology*, 54(1), 133-143.

- Ferlie, E., Pettigrew, A., Ashburner, L. & Fitzgerald, L. (1996). *The New Public Management in Action*. New York: Oxford University Press.
- Flick, U. (2009). *An introduction to qualitative Methods* (fourth edition). London: Sage
- Frelin, A. (2013). Att hantera läraryrkets komplexitet(er) – en grund för professionalitet? *Utbildning & Demokrati*, 22, 7-27.
- Fullan, M. (2003). *Change Forces with a Vengeance*. London: Routledge Falmer.
- Fusarelli, L.D. & Johnson, B. (2004) Educational Governance and the New Public Management, *Public Administration and Management*, 9(2), 118-127.
- Goodson, I. F. (2003). *Professional Knowledge, Professional Lives*. Maidenhead: Open University Press.
- Hargreaves, A. (1993). *Changing Teachers, Changing Times*. London: Casell.
- Hargreaves, A. (2004). *Läraren i kunskapssamhället – i osäkerhetens tidevarv*. Lund: Studentlitteratur.
- H.R.M.A. van der Heijden, J.J.M. Geldens, D. Beijaard & H.L. Popeijus (2015). Characteristics of teachers as change agents. *Teacher and Teaching theory and practice*, 21(6), 681-699.
- Jönsson, M. & Öhman, A. (red). (2015). *Litteratur och läsning. Litteraturredaktikens nya möjligheter*. Lund: Studentlitteratur.
- Kitzinger, J. (1994). The Methodology of Focus Groups: the Importance of Interaction between Research Participants. I *Sociology of Health and Illness* 16:103-121.
- Krippendorp, K. (2004). *Content Analysis: An introduction to its Methodology*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Kvale, S., & Brinkmann, S. (2009). *Den kvalitativa forskningsintervjun*. (upplaga 2:8) Lund: Studentlitteratur.
- Lager, K., Sheridan, S., & Gustafsson, J. (2016). Systematic quality development work in a Swedish leisure-time centre. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 60(6), 694-708.
- Lasky, S. (2005). A sociocultural approach to understanding teacher identity, agency and professional vulnerability in a context of secondary school reform. *Teaching and Teacher Education*, 21, 899-916.
- Lindensjö, B., & Lundgren, U. P. (2012). *Utbildningsreformer och politisk styrning* (6: upplagan). Stockholm: HLS

- Lipponen, L., & Kumpulainen, K. (2011). Acting as accountable authors: Creating interactional spaces for agency work in teacher education. *Teaching and Teacher Education*, 27, 812–819.
- Lipsky, M. (1980). *Street-level bureaucracy. Dilemmas of the individual in public service*. New York: Russel Sage Foundation.
- Løkensgaard Hoel, T. (2000). Forskning i eget klasserom – Noen praktisk-metodiske dilemma av etisk karakter. *Nordisk Pedagogik* 3-2000.
- Nordin, A. (2014). Centralisering i en tid av decentralisering Om den motsägelsefulla styrningen av skolan. *Utbildning & Demokrati*, 23, (2), 27–44
- Nottingham, J (2013). *Uppmuntrande lärande – så hjälper du barn att lyckas i skolan*. Stockholm: Natur & Kultur.
- Numan, U. (2000). "Lärande för lärarprofessionalism." I Alerby, E. m.fl. (red.). *Lära om lärande*. Lund: Studentlitteratur.
- OECD rapport (2015). *Improving Schools in Sweden: An OECD Perspective*.
- Osborn, M., Croll, P., Broadfoot, P., Pollard, A., McNess, E. & Triggs, P (1997). Policy into practice and practice into policy: Creative mediation in the primary classroom. In G. Helsby and G. McCulloch (eds), *Teachers and the national curriculum*. London: Cassell. Pp. 52-65.
- Oxensvärdh, A. (2011). *Ansvarsförhållanden vid skolutveckling*. Stockholm: US-AB
- Pantić, N. (2015). A model for study of teacher agency for social justice. *Teacher and Teaching theory and practice*, 21(6), 759-778.
- Parding, K. (2007). *Upper secondary teachers' creation of discretionary power – the tension between profession and organization*. Diss., Luleå universitet.
- Parding, K. (2010). Lärares arbetsvillkor: handlingsutrymme i tider av förändrad styrning. *Didaktisk Tidskrift*, 19(2), 95-111. ISSN 1101-7686
- Pettersson, C. (2013). *Kursplaners möjlighetsrum - om nationella kursplaners transformation till lokala*. Örebro: Örebro Universitet, Repro 09/13.
- Philpott, C., Oates, C. (2017). Teacher agency and professional learning communities; what can Learning Rounds in Scotland teach us?. *Professional Development in Education*, 43(3), 318-333.
- Priestley, M., Edwards, R., Priestley, A., & Miller, K. (2012). Teacher agency in curriculum making: agents of change and spaces for manoeuvre. *Curriculum inquiry*, 42 (2), 191–214.

- Priestley, M., Biesta, G., & Robinson, S. (2015a). *Teacher Agency an Ecological Approach*. London Bloomsbury.
- Priestley, M., Biesta, G.J.J., Philippou, S., & Robinson, S. (2015b). The teacher and the curriculum: exploring teacher agency. *The SAGE handbook of Curriculum, Pedagogy and Assessment*. London: SAGE Publications Ltd.
- Quinn, R & Carl, N, M. (2015). Teacher activist organizations and the development of professional agency. *Teacher and Teaching theory and practice*, 21(6), 745-758.
- Sahlberg, P. (2010). Rethinking accountability in a knowledge society, *Journal of Educational Change*, 11:45-61.
- Sannerstedt, A. (2005). Implementering - hur politiska beslut genomförs i praktiken I B. Rothstein (red) (2005), *Politik som organisation. Förvaltningspolitikens grundproblem* (s.18-48). Mölnlycke: SNS.
- Sannino, A. (2010). Teachers talk of experiencing: Conflict, resistance and agency. *Teaching and Teacher education*, 26:828-844.
- Schön, D, A. (1983). *The reflective Practitioner. How Professionals Think in Action*. USA: Basic Books.
- Selander, S. (2006). "Lärares kunskaper – Lärares arbete". I Broström, A-K & Lidholt, B. (red) *Lärares arbete. Pedagogikforskare reflekterar utifrån olika perspektiv*. Stockholm: Myndigheten för skolutveckling: Liber.
- SFS 2010:800. *Skollag*. Stockholm: Utbildningsdepartementet
- Shulman, L. S. (1986). "Those who understand: Knowledge growth in teaching." *Educational Research*, 15(4)-14.
- Silverman, D. (Ed) (2010). *Qualitative Research*. 3:e Edition. London: Sage Publications.
- Soinia, T., Pietarinenb, J., Toomc, A & Pyhältö, K. (2015). What contributes to first-year student teachers' sense of professional agency in the classroom? *Teachers and Teaching: theory and practice*, 21(6), 641-659.
- SOU 2017:35 *Samling för skolan - Nationell strategi för kunskap och likvärdighet*. Stockholm: Offentliga publikationer
- Strömberg, M. (2010). *The first six years – A professional life-historical investigation of professional development of four primary school teachers*. PhD dissertation, University of Borås & University of Gothenburg. Göteborg: Intellecta Infolog. Digital version: <http://hdl.handle.net/2320/5462>
- Svedberg, L. (1992). *Gruppsykologi*. Lund: Studentlitteratur.

- Taylor, C. (1977). What is human agency? In T. Mischel (Ed.), *The self: Psychological and philosophical issues* (pp. 103-135). Oxford: Oxford University Press.
- Tolofari, S. (2005). New Public Management and Education. *Policy Futures in Education*, 3, (1).
- Vetenskapsrådet (2011). God forskningssed. VR-rapport nr 1/2011.
- Wibeck, V. (2010). *Fokusgrupper -Om fokuserade gruppintervjuer som undersökningsmetod.* (upplaga 2:4) Lund: Studentlitteratur.
- William, D. (2014). *Att följa lärande – formativ bedömning i praktiken.* Lund: Studentlitteratur.

Bilagor

Intervjuguide

- För 3-4 år sedan kom det den nya Läroplanen LGR 11. På vilket sätt har ni implementerat den på din skola? /i din kommun?
- Skolverket har gett ut olika former av riktlinjer och stödmaterial till Läroplanen. Kan du berätta för mig vilka du känner till?
- Känner du till att de olika stödmaterialen har olika funktion/syfte och heter olika? (att vissa är regelstyrda/obligatoriska vägledande riktlinjer medan vissa inte är obligatoriska utan bara som ett stöd?)
- Vad innebär det för dig? Vilken betydelse har det?
- Har du några tankar om hur du tror att de ska användas?
- Har du läst några av dessa material?
- Var de lätta eller svåra att ta till sig/förstå?
- Var det något speciellt som var lätt/svårt?
- I vilket sammanhang gjorde du det?
- Hur får du reda på att de finns?
- Har du arbetat med något av de olika materialen?
- Har det påverkat ditt sätt att tänka kring din undervisning eller arbetet i verksamheten i övrigt?
- Om vi koncentrerar oss på de allmänna råden, som är en reglerande text. Hur har du kommit i kontakt med den här texten/ Hur har du arbetat med texten på din arbetsplats?
- Har du/ni haft någon nytta av de allmänna råden? / Har det fått några effekter åt något håll i er verksamhet?
- Hur tror du att andra skolor jobbar med de allmänna råden?
- Nu när du vet att de är obligatoriska/reglerande i sin art, vad har du för tankar om hur de ska användas?
- Hur länge har du varit lärare/rektor/huvudman?
- Vilka ämnen?
- Vad har du gjort innan?



INSTITUTIONEN FÖR PEDAGOGIK, KOMMUNIKATION OCH LÄRANDE

2016-02-08

Louise Frey

Licentiant

Maj Asplund/Pia Nykänen

Handledare

CUL-forskarskola

e-mail: louise.frey@gu.se

0734-251815

www.cul.gu.se

Medgivande för datainsamling och resultatredovisning.

Bakgrund

Inom ramen för mitt licentiantuppdrag inom CUL forskarskola vid Göteborgs Universitet har jag formulerat forskningsfrågor kring hur lärare skapar förståelse av Skolverkets *Allmänna råd*. Mina huvudsakliga forskningsfrågor är följande:

- Hur skapas förståelse av *Allmänna råd* hos lärare?
- Hur påverkar styrning vid skapande av "gemensam förståelse"? Vem är det som styr och hur?
- Om gemensam förståelse skapas, vilken effekt skulle det kunna få för verksamheten i termer av likvärdighet och enhetlig rättstillämpning?

Metoder för datainsamling

För att besvara mina frågor så heltäckande som möjligt, ur flera olika perspektiv, kommer jag att använda mig av olika metoder för att insamla information från lärarna.

1. Bandade, enskilda intervjuer. Dessa intervjuer, eller delar av dem, kommer jag att transkribera (skriva ner ordagrant) vid behov, för att återge och använda i resultatredovisning. Svarspersonerna behandlas anonymt i resultatredovisningen och anges aldrig vid namn.
2. Bandade pedagogiska samtal om texterna/innehållet från *Allmänna råd*. Personer som deltar i samtalet behandlas anonymt i resultatredovisningen och anges aldrig vid namn.

All data som jag samlar in kommer huvudsakligen att bearbetas och analyseras av mig, dock ibland i samråd med mina handledare, Maj Asplund och Pia Nykänen. Det är enbart jag som har tillgång till insamlat datamaterial.

Resultatredovisning

I resultatredovisningen kommer alla som bidragit till datainsamlingen att behandlas anonymt. Enbart information som är relevant för att nå vetenskapliga resultat i förhållande till forskningsfrågorna kommer att redovisas och diskuteras i den skriftliga avhandlingen

Forskningsarbetet kommer att pågå fram till och med våren 2017. Du är välkommen att kontakta mig när som helst under undersökningens gång om Du har frågor runt dess framskrivning och/eller datainsamlingen.

Telefon till Kullaviksskolan: 0300-836021

Mobilnr: 0734-351815

e-post: louise.frey@kungsbacka.se

louise.frey@gu.se

Tack för ovärderlig hjälp!

.....
Ort och datum

.....
Louise Frey, Licentiand

Medgivande från lärare.

Jag tillåter att Louise Frey samlar in information och data samt arkiverar och redovisar denna enligt ovanstående.

Befattning:.....

.....

Ort och datum

Signatur:...../

Namnförtydligande

