



INSTITUTIONEN FÖR PEDAGOGIK
OCH SPECIALPEDAGOGIK

DEN ÖKADE STYRNINGEN GENOM ÄMNESPLANERNA I GY11

En intervjustudie med sju gymnasielärare om
likvärdighet och autonomi

Linus Bylund

Uppsats/Examensarbete:	30 hp
Program och/eller kurs:	Masterprogram i utbildningsledarskap/PDAU62
Nivå:	Avancerad nivå
Termin/år:	Ht/2018
Handledare:	Ingrid Henning Loeb
Examinator:	Karin Rönnerman
Rapport nr:	VT19 IPS PDAU62:1

Abstract

Uppsats/Examensarbete:	30 hp
Program och/eller kurs:	Masterprogram i utbildningsledarskap/PDAU62
Nivå:	Avancerad nivå
Termin/år:	Ht/2018
Handledare:	Ingrid Henning Loeb
Examinator:	Karin Rönnerman
Rapport nr:	VT19 IPS PDAU62:1
Nyckelord:	GY11, Ämnesplaner, Institutionella logiker, Autonomi, Likvärdighet

- Syfte:** Syftet med denna studie har varit att undersöka hur gymnasielärare upplever den starkare statliga reglering som infördes med gymnasireformen 2011. Specifikt har intresset riktats mot deras erfarenheter om inrättandet av ämnesplanerna, vad arbetet med dessa har inneburit för de intervjuade lärarna och deras kollegor och hur dessa ämnesplaner möjliggjort ökad likvärdighet.
- Teori:** Studien tar sin utgångspunkt i policystudier kring den svenska skolans reformarbete. Analysen av resultatet görs utifrån en modell som tagits fram med inspiration av Elliot Freidssons (2001) indelning av institutionella logiker samt modeller som använts i studier kring lärares förhållningssätt till yrkesutövningen. De förhållningssätt till yrkesutövningen som främst analyseras är byråkratiskt eller professionellt förhållningssätt.
- Metod:** Insamling av empiri har skett genom kvalitativa semistrukturerade intervjuer med sju gymnasielärare. Intervjuerna har transkriberats och därefter kodats genom datadriven kodning där insamlad data behandlats med så öppet sinne som möjligt och där koderna utvecklas utifrån närläsning av texten. Studien bygger på abduktion där utgångspunkten tas i empiri men där teoretiska förföreställningar inte avvisas utan förutsätts påverka resultat och analys. I studien används en analysmodell utifrån lärares förhållningssätt till yrkesutövningen vilket påverkar vilka frågor som ställdes under intervjuerna, hur data valdes ut och presenteras samt hur resultaten tolkas i analysen. Resultaten skall ses utifrån detta perspektiv, där data alltid redan är strukturerade genom de aspekter som läggs på dem.
- Resultat:** Ett framträdande resultat i studien är att de mer styrda ämnesplanerna i GY11 bidragit till en intensifiering av lärarnas arbete och en likriktning av ämnesinnehållet där lärarna bortprioriterar andra mål som elevinflytande och ämnesövergripande arbete. Ett annat framträdande resultat är att lärarna har en stark tilltro till att fler och tydligare regleringar bidrar till att öka likvärdigheten i skolväsendet. Likvärdigheten är ett högt prioriterat mål för de flesta av lärarna i studien och värderas högre än lärarnas autonomi. Detta tar sig uttryck genom att de flesta lärarna är positiva till den ökade regleringen även om flera uttrycker ambivalens över den förlorade autonomi som de ökade regleringarna medfört.

Innehåll

Inledning.....	1
Syfte och forskningsfrågor	2
Syfte	2
Forskningsfrågor	2
Uppsatsens disposition	2
Bakgrund	3
Förändrad statlig styrning i svensk skola	3
Decentralisering, otydliga styrdokument och försämrade likvärdighet	3
Satsning på kvalitet och likvärdighet genom uppföljning och tydlighet	4
Byråkratisk och professionell logik.....	5
Läraryrket i förändring	7
Förändrad läraridentitet och minskad professionell logik	7
Läraryrket och 2011-års ämnesplaner	9
Avslutande kommentarer	12
Studiens begreppsliga utgångspunkter och analysmodell	14
Två begreppsliga modeller	14
Studiens begreppsliga utgångspunkter	17
Metod	18
Beskrivningen av studiens metod.....	18
Kvalitativa semistrukturerade intervjuer	18
Hantering och analys av insamlad data	18
Epistemologiska utgångspunkter.....	19
Studiens genomförande	20
Urval.....	20
Förberedelser och genomförande av intervjuer.....	21
Behandling av data	22
Resultat.....	23
Förändringar i lärarnas arbete med införandet av ämnesplanerna i GY11.....	23
Intensifiering av arbetet.....	23
Intensifiering genom styrt centralt innehåll.....	23
Intensifiering genom ökade krav och tidsåtgång i bedömningsarbetet	25
Likriktning och bortprioritering av andra mål.....	27

Sammanfattning av förändringar i lärarnas arbete med införandet av ämnesplanerna i GY11.....	28
Lärarnas syn på GY11 i relation till likvärdighet och autonomi	28
Inställning till ämnesplaner och ökad styrning.....	29
Lärare som är positiva till ökad styrning.....	29
Lärare som är företrädevis positiva men även ambivalenta till ökad styrning.....	29
Läraren som är negativ till ökad styrning.....	30
Låg tilltro till likvärdigheten och förklaringar till bristande likvärdighet	31
Nationella prov och bedömningsstöd nödvändigt för likvärdighet	32
Ökad tydlighet i styrdokumentet nödvändigt för likvärdigheten.....	32
Misstro mot lärarna	33
Skillnader mellan de olika lärargrupperna	33
Analys av resultatet	35
Intensifiering av arbetet.....	36
Syn på yrkesgruppen	36
Likriktning och ambivalens.....	37
Ökad extern styrning och likvärdighet	38
Diskussion	40
Resultatet jämfört med tidigare studier	40
Diskussion om resultatets giltighet.....	41
Svar på frågeställningarna	43
Förslag på fortsatt forskning.....	44
Referenser.....	45
Bilagor.....	49
Bilaga 1 – Intervjuguide.....	49

Inledning

Skolsystemet i Sverige har genomgått genomgripande förändringar under de senaste decennierna. Utvecklingen är ett exempel på det som har beskrivits som en utveckling från government till governance där stark statlig styrning ersatts av decentralisering och spridning av makt till flera aktörer (Arensmeier & Lennqvist Lindén, 2017; Lindblad, Johannesson Asgeir, & Simola, 2002). De reformer som införts bygger på idéer som spred sig över stora delar av världen under 1990-talet och som av Ball (2003) beskrivs som en policyepidemi, som omformar utbildningssystem i länder oavsett vilken politisk och social bakgrund som landet har. I Sverige har dock utvecklingen mot decentralisering, mål- och resultatstyrning och marknadsiering gått fortare än i många andra länder. Sverige har infört mer frihet för de enskilda huvudmännen än nästan något annat land inom OECD. Dessutom har skolmarknaden utvecklats både fortare och mer genomgripande än i något annat land i och med valfrihetsreformen i början av 1990-talet (Lundström, 2011).

Utvecklingen har dock under senare år utmanats av en återgång till ökad regelstyrning från statens sida där decentralisering och marknadsiering följts av en recentralisering genom statlig kontroll, utvärderingar och ökad rättslig reglering (juridifiering). Efter decennier av decentralisering och minskad detaljreglering har det sedan början av 2000-talet återigen skett en stärkt statlig styrning av skolväsendet (Runesdotter, 2016; Lundström, 2018; Bergh & Arneback, 2016). Exempel på sådana förändringar är stärkt kontroll genom införande av den statliga skolinspektionen och dess ökade sanktionsmöjligheter samt införandet av regleringar genom lärarlegitimation, betyg för elever i lägre åldrar samt fler nationella prov.

En del av den stärkta statliga styrningen av skolan är de nya läroplaner och ämnesplaner som infördes genom GY11 och Lgr11 som syftade till att förstärka tydligheten, effektiviteten och likvärdigheten. Skillnaden mot tidigare läroplan, där lokalt utarbetade mål var ett viktigt inslag, är tydligare precisering av mål, centralt innehåll och kunskapskrav. Vidare fick Skolverket i uppdrag att tillhandahålla vägledning kring hur mål och riktlinjer skall tolkas samt hur bedömning och betygssättning skall genomföras (Bergh & Arneback, 2016). Ett exempel på denna utveckling är den statliga offentliga utredningen *Tydliga mål och kunskapskrav i grundskolan* där förslaget till utformningen av grundskolans kursplaner diskuteras:

Ett system med mål- och resultatstyrning av skolan förutsätter en kedja av samverkande länkar. Staten förutsätts formulera mål i form av styrdokumenterna läroplanen och kursplaner som ”talar till” lärarna på ett tydligt och effektivt sätt. Lärarna i sin tur förutsätts kunna läsa av statens intentioner på ett insiktsfullt vis. Det som står i en kursplan skall kunna läsas och tolkas av lärarna på ett likvärdigt sätt. Det innebär att spridningen av varianter i tolkningen skall vara så liten som möjligt för att undervisningen skall bli likvärdig. Likaså skall de kunskapskrav som uttrycks i mål att uppnå och betygsriterier vara så entydiga att betygen blir så rättvisa som möjligt. (SOU 2007:28, s. 199)

I utredningens text som låg till grund för reformeringen av grundskolan 2011 framkommer en förändrad syn på lärarnas autonomi och möjlighet att inom yrkesgemenskapen uppnå likvärdighet. Till skillnad från den tidigare läroplanen från 1994 förväntas lärarna behöva en ökad grad av tydlighet i dokumenten som starkt begränsar olika tolkningar och möjligheter till lokala tillämpningar.

Autonomin i urvalet av ämnesinnehåll minskar därmed och får konsekvenser för lärarnas möjligheter att bedriva yrket utifrån ett professionellt förhållningssätt.

Denna studie inriktar sig på hur lärare upplever förändringar i deras dagliga arbete utifrån den förändrade statliga styrning som införts med fokus på likvärdighet. Som Lundström (2018) beskriver har de reformer som införts påverkat lärares arbete och arbetsvillkor och lärarnas autonomi har utmanats. Vad detta innebär för lärarnas arbete är dock, som han påtalar, inte tillräckligt belyst. Med detta som utgångspunkt bygger denna studie på hur sju gymnasielärare upplever förändringen av undervisning och bedömning efter införandet av gymnasiereformens ämnesplaner 2011.

Syfte och forskningsfrågor

Syfte

Syftet med denna studie har varit att undersöka hur gymnasielärare upplever den starkare statliga reglering som infördes med gymnasiereformen 2011. Specifikt har intresset riktats mot deras erfarenheter om inrättandet av ämnesplanerna, vad arbetet med dessa har inneburit för de intervjuade lärarna och deras kollegor och hur dessa ämnesplaner möjliggjort ökad likvärdighet.

Forskningsfrågor

Hur upplever lärarna att den ökade reglering som införts med 2011-års ämnesplaner påverkar deras arbete med undervisning och bedömning - Vilka ändrade krav ställs på dem och hur hanterar de dessa?

Hur ser lärarna på sin autonomi i förhållande till den inriktning mot likvärdighet som är framträdande i GY11?

Uppsatsens disposition

Uppsatsen är uppdelad i sex delar. Först redogörs för studiens bakgrund som innehåller den förändrade statliga styrningen, bärande begrepp och läraryrkets förändring. Därefter presenterar den analysmodell som används i studien och begrepp kopplade till denna. Efter det följer metodkapitlet där det redogörs för vilken metod som används för insamling och hantering av empiri. Därefter presenteras studiens resultat följt av en analys av resultatet. Uppsatsen avslutas med en diskussion utifrån resultatet jämfört med tidigare studier, metodologiska överväganden samt svar på frågeställningarna.

Bakgrund

I denna bakgrund beskrivs i tur och ordning 1) hur den förändrade statliga styrningen gett nya förutsättningar för lärares arbete, 2) hur begreppen profession och byråkrati kan förstås utifrån Freidsons (2001) indelning av institutionella logiker samt 3) förändringar som skett inom läraryrket under de senaste årtiondena.

Dispositionen syftar till att inleda med reformutvecklingen inom svensk skola samt grundläggande begrepp kring byråkrati och profession, vilka är centrala begrepp i analysen av resultatet. Därefter följer uppsatsens fokusområde kring läraryrkets förändrade förutsättningar, och mer specifikt lärarnas arbete med GY11.

Förändrad statlig styrning i svensk skola

Inledningsvis ges en redogörelse för hur styrningen av skolan förändrats under de senaste 30 åren. Syftet är att sätta de senaste reformerna med GY11 i ett sammanhang för att ge perspektiv på de förändringar som lärarna i studien upplever. Redogörelsen tar upp strävan mot ökad likvärdighet och tydlighet i styrdokumentet, vilket är centrala aspekter i studien.

Decentralisering, otydliga styrdokument och försämrad likvärdighet

Under 1980- och 1990-talen förändrades den starkt byråkratiskt reglerade svenska skolan med införandet av målstyrning och decentralisering där skolans huvudmannaskap togs över av kommunerna (Arensmeier & Lennqvist Lindén, 2017; Stenlås, 2009). Reformerna byggde på nya idéer inom förvaltningspolitiken med New Public Management som bidrog till det Montin (2015) kallar tilltrobaserad styrning, där kommunerna genom decentraliseringen skulle frigöras från detalj- och regelstyrning. Målstyrningens grundläggande idé innebar en tilltro till att kommunerna och de professionella skulle kunna ta ansvar för de uppgifter som staten tilldelat dem.

Förändringarna som förespråkades i exempelvis propositionen *Om ansvaret för skolan* (Prop. 1990/91:18) inriktades mot decentralisering där staten skulle ange nationella mål och ansvara för uppföljning. Detta innebar att Sverige fick ett skolsystem där staten, kommunen och de professionella skulle dela på ansvaret för skolan och att den nya styrningsformen blev mål- och resultatstyrning med kommunen som huvudman för skolorna (Nytell, 2006). För skolans och lärarnas del innebar målstyrningssystemet stora förändringar när de infördes i läroplanen för grundskolan (Lpo 94) och gymnasieskolan (Lpf 94). De nya begrepp som användes med mål att sträva mot samt mål att uppnå hade aldrig tidigare använts i skolan och det fanns ingen praktisk erfarenhet att luta sig mot i tolkningen av dessa begrepp. Ambitionen med reformen var att skapa större frihet att lokalt utforma undervisningen och lärarna fick ett större ansvar för måltolkning och planering än de tidigare haft, något som Colnerud kallar för en chockprofessionalisering av lärarkåren (Colnerud, 2014). Stenlås (2009) lyfter fram att de nya kursplanerna kritiserades från lärarkåren för bristande precision där kunskapsmål saknades i stora stycken och att de skrevs fram med vaga och allmänna formuleringar. Vidare menar Stenlås att det i statens styrdokument hävdades att ansvaret för skolan decentraliserades till professionen men att det i praktiken lades över på de kommunala förvaltningarna som dels inte var

förberedda, och dels inte hade tillräcklig kompetens för uppgiften. Andra problem som uppstod var att de nya styrdokumenterna var otydliga och att uppsplittringen av ansvaret för skolan ledde till att likvärdigheten försämrades (Stenlås, 2009).

Satsning på kvalitet och likvärdighet genom uppföljning och tydlighet

Redan några år efter införandet av läroplanerna 1994 riktades stark kritik mot genomförandet. Skolverket fick kritik för bristande tillsyn, kommunerna för bristande ansvarstagande för utbildningen och i media utmålades svensk skola som en skola i kris utifrån resultat på internationella kunskapsmätningar (Bergh, Pettersson, & Scott, 2015). De uppmärksammade problemen ledde till att staten 1997 introducerade en ”kvalitetssatsning” som syftade till att förbättra måloppfyllelse och resultat och att kommunerna gavs ett utökat uppdrag att utvärdera utbildningen med ökat fokus på kvalitet och likvärdighet (Bergh, Pettersson, & Scott, 2015; Lundahl, 2004). För skolans del innebar de ökade kraven på tillsyn bland annat att kommunala kvalitetsredovisningar infördes och att Skolverket fick ett ökat tillsynsuppdrag genom att de 2003 gavs i uppdrag att utföra kvalitetsgranskningar samt att inspektion blev en prioriterad uppgift (Bergh, Pettersson, & Scott, 2015).

När den borgerliga regeringen tillträdde 2006 inleddes på nytt ett omfattande reformarbete av skolan. Läroplanerna som infördes 1994 betonade värderingsmål framför kunskapsmål och kunskapsuppdraget hade blivit mindre framträdande i skolan (Stenlås, 2009). Samtidigt visade undersökningar att elevernas kunskaper i traditionella uppgifter stadigt försämrats från tidigare mätningar och även om eleverna hade blivit bättre på samarbete och informationssökning hade ämneskunskaperna samt elevernas förmåga att reflektera kring ett innehåll försämrats (Stenlås, 2009).

För att komma tillrätta med bristerna föreslogs det i utredningen *Tydliga mål och kunskapskrav* (SOU 2007:28) en tydligare styrning, tydligare fokus på resultat och bedömning samt ökad uppföljning, granskning och kontroll. Elevernas prestationer skulle stå i fokus och lärarna måste nu synliggöra och redovisa resultatet av undervisningen utifrån standardiserade normer som kopplas till kunskapsbedömning och betyg (Bergh & Arneback, 2016; Carlgren, 2015). Granskningsfunktionen förstärktes genom införandet av den nya statliga myndigheten Skolinspektionen 2008 och flera förändringar infördes för att stärka den kontinuerliga uppföljningen av eleverna resultat och kunskaper. Regeringen framhöll vikten av kvalitet och likvärdighet genom att införa krav på lokalt kvalitetsarbete som skulle ge information om elevers resultat och förbättringsområden samt göra det möjligt för olika aktörer att göra jämförelser mellan skolor (Bergh, 2015).

I propositionen till den nya skollagen (prop: 2009/10:165) skrevs vikten av kontinuerligt arbete med kvalitet och likvärdighet fram:

Huvudmannen har det yttersta ansvaret för genomförandet av utbildningen vilket ger huvudmannen en central roll när det gäller att bedriva ett kvalitetsarbete som ska garantera kvalitet och likvärdighet. Kvalitetsarbetet ska bygga på de uppgifter som kommer fram i verksamheternas kvalitetsarbete och på andra uppgifter som är väsentliga för uppföljningen och utvecklingen, t.ex. betygsstatistik och resultat av nationella prov. Det finns därutöver skäl att anlägga särskilda huvudmannaperspektiv på verksamheten. Som exempel kan nämnas behovet av att analysera variationer mellan skolornas

resultat och måluppfyllelse liksom likvärdigheten i skolors bedömning och betygssättning. (prop: 2009/10:165, s. 306)

För att åtgärda problemet med bristande kvalitet och likvärdighet fokuserades kunskapsbedömning där tydlighet i styrdokumentet blev viktigt för att möjliggöra för lärarna att säkerställa likvärdiga betyg. Det framhölls att det inte är mål- och resultatstyrningen som var problemet utan att lärarna inte hade den förståelse och kompetens som krävdes för att realisera ambitionerna i mål- och resultatstyrningen med bibehållen kvalitet och likvärdighet. Reformerna med nya kurs- och ämnesplaner blev därmed viktiga då de förtydligade kunskapsuppdraget genom en ökad styrning av vad lärarna skulle lära ut, med tydligare kunskapskrav och även att ämnesinnehållet tydligare skulle anges i dokumenten (Mickwitz, 2011; Forsberg, 2008).

Utvecklingen mot ökad tydlighet följer en internationell trend mot mer standardbaserade läroplaner med fokus på resultatansvar och utfall. Ett underliggande antagande görs om att innehållsrigg och progressionsmässig specificering ökar möjligheterna till en likvärdighet vad gäller elevernas möjligheter att nå samma kunskapsmål i skolan. Detta uppnås genom att mål och innehåll tydligt kopplas till ett standardiserat bedömningssystem för att mäta och kontrollera graden av måluppfyllelse (Wahlström & Sundberg, 2015; Hultén & Lundahl, 2018). Samtidigt med tydligare styrning av innehållet ökar även den externa kontrollen över lärarnas bedömningspraxis där flera aktörer som avnämare, politiker och centrala myndigheter, utövar inflytande över bedömningens innehåll och former. Införandet av fler nationella prov, krav på medbedömare, stödmaterial och kontinuerlig dokumentation kan ses som exempel på ett starkare externt ägande av frågor som rör bedömning (Forsberg, 2008).

Sammanfattningsvis har de reformer som genomförts under de senaste decennierna inneburit stora förändringar för skolväsendet och styrningen av lärarnas arbete. Staten har genom regleringar och granskningar återtagit makt över den svenska skolan och motiverat detta utifrån behovet att säkerställa kvalitet och likvärdighet. Denna recentralisering har även inneburit att det rättsliga regelverket förstärkts vilket inneburit en starkare grad av juridifiering av skolan (Runesdotter, 2016; Colnerud, 2014). Bristen på likvärdighet och sjunkande skolresultat riktade fokus mot lärarnas bedömning och professionalism med krav på ökad tydlighet med kunskapsuppdraget i fokus. Tydligare ämnesplaner med reglerat centralt innehåll är en följd av denna recentralisering som följer en byråkratisk logik.

Byråkratisk och professionell logik

Analysen av resultatet utgår i denna studie från lärares förhållningssätt till yrkesutövningen ur byråkratiskt och professionellt perspektiv. Här presenteras dessa begrepp utifrån Freidsons (2001) indelning i institutionella logiker.

Institutionella logiker är ett teoretiskt begrepp som används för att beskriva ett sammanhängande system av idéer om hur olika aktiviteter i samhället kan utföras och organiseras (Freidson, 2001). De institutionella logikerna förekommer inom institutioner som organiserande principer för hur arbetet kan utformas och styras samt sätter ramarna för vilka handlingar som är möjliga inom institutionen. De institutionella logikerna kan ses som idealtyper och att skilja dem åt syftar till att de ska kunna

användas för analys för att förstå de spänningar som kan uppstå när de olika logikerna möts i samma verksamhet (Blomgren & Waks, 2015; Runesdotter, 2016; Freidson, 2001). Freidson (2001) delar in de institutionella logikerna enligt byråkratisk logik, marknadslogik och professionell logik. Dessa olika logiker kan kopplas i mer eller mindre utsträckning till olika delar av samhället. I denna uppsats är det främst byråkratisk logik och professionell logik som används och därför fokuseras de i denna del.

Den byråkratiska logiken kännetecknas av ideal som rättssäkerhet, transparens, förutsägbarhet och standardisering som uppnås genom att tjänstemän inom offentlig förvaltning utför samhällstjänster i enlighet med politiska intentioner. Arbetet styrs genom hierarkiska ansvarsstrukturer, regler och standardisering vilket gör att det på förhand är tydligt vem som gör vad och vilka regler och procedurer som ska följas (Blomgren & Waks, 2015). Politisk styrning enligt byråkratisk modell innebär att den politiska ledningen formulerar regler som i detalj anger hur tjänstemännen skall agera i olika situationer (Lindensjö & Lundgren, 2010).

Den professionella logiken innebär att det är yrkesgruppen, i egenskap av experter som styr och kvalitetssäkrar arbetet som utförs och att de baserar sin yrkesutövning på lång utbildning och träning (Blomgren & Waks, 2015). Professionsstyrningen innebär att beslut i de enskilda situationerna läggs över på de professionella yrkesgrupperna och att de har ett friutrymme för beslutsfattande inom sitt kunskapsområde. Professionen förväntas ha en omfattande intern kontroll av de egna utövarna vilket medför att de professionella grupperna medges jurisdiktion över ett område där de åtnjuter en hög grad av självständighet i yrkesutövningen (Lindensjö & Lundgren, 2010). Arbetet måste innefatta situationer av obestämbarhet där den professionella fattar beslut utifrån den kunskap som erhållits genom utbildningen och erfarenhet. Ett annat sätt att uttrycka det är att fatta beslut med diskretion (Grimen & Molander, 2010; Arensmeier & Lennqvist Lindén, 2017). Beslutsfattande med diskretion förutsätter att den auktoritet som delegerar makten till professionen har en stark tillit till professionens förmåga att utföra arbetsuppgifterna och tilliten utgör därmed grundbulten i professionalismen (Evetts, 2006; Grimen & Molander, 2010). Förutom tillit krävs även att de professionella har en särskild hängivenhet till sitt yrke.

The right of discretion implies being trusted, being committed, even being morally involved in one's work. (Freidson, 2001, s. 34)

Tilliten kommer med förbehåll genom att den legitimation som utfärdas även kan dras tillbaka samt att även beslutet om juridisk beslutanderätt över uppgiften kan dras tillbaka. Grimen beskriver denna tillit från staten:

Å bli vist tillit er å få skjønnt basert beslutningsmakt. Samfunnet legger en oppgave i hendene på en gruppe yrkesutøvere. Det ger oppgaven i disse yrkesutøvernes varetekt med visse forbehold. Men ved å gjøre det gir samfunnet yrkesgruppen betydelig spillerom til å løse oppgaven slik den selv mener er best. (Grimen, 2010, s. 203)

De institutionella logikerna är ofta sammanvävda med varandra inom organisationer och förekommer sällan i renodlad form och över tid förändras betoningen på de olika logikerna. Läraryrket har

historiskt sett varit allt för reglerat för att betraktas som en profession (Lundahl, 2004) men för den svenska lärarkårens del har lärarna fått ett stort samhälleligt mandat med relativt stor autonomi och frihet att själva fatta beslut över undervisningens innehåll och hur undervisningen organiseras (Bergh & Arneback, 2016).

Flera studier pekar på att de svenska lärarna förlorat en del av sin autonomi under de senaste decennierna med ökad styrning via olika dokument och granskning av lärarnas arbete (se exempelvis Stenlås, 2009; Sjöberg, 2010; Fredriksson, 2009). Blomgren och Waks (2017) visar dock i sin genomgång av över 70 statliga reformer som införts inom det svenska skolväsendet sedan början av 1990-talet att reformeringen präglats av en pluralism mellan de olika logikerna. De menar att det i svensk kontext handlar om balans¹ mellan reformer snarare än ensidigt fokus på att fullt ut reformera systemet enligt en logik och att exempelvis en införd reform med marknadslogik följs upp av nya reformer som präglas av de andra logikerna (Blomgren & Waks, 2017). Ett exempel på en sådan balans är att reformer som införts som möjliggjort en marknadsutsättning av skolan även bidragit till en ökad betygsinflation som i sin tur medfört ett behov av en förstärkt likvärdighet med byråkratiskt införda regleringar (Fredriksson, 2010; Hultén & Lundahl, 2018).

Vilken logik som präglat de senaste decenniernas reformpolitik i skolan eller om det är reformer som tagit ut varandra kan skilja sig åt i olika analyser men att skolväsendet i Sverige fått ett ökat inslag av marknadslogik och att det under 2000-talet skett en recentralisering enligt byråkratisk logik är tydligt. Olika aspekter av hur dessa förändringar som skett inom skolväsendet påverkat lärarnas arbete redogörs för nedan.

Läraryrket i förändring

Den ökade styrningen och recentraliseringen tillsammans med marknadsisering innebär förändringar för lärarnas arbete och vad många menar är en ny läraridentitet. När den professionella logiken får stå tillbaka för byråkrati och marknad förändras förutsättningarna inom yrket och flera studier pekar mot en sådan utveckling. Detta avsnitt tar upp några av dessa studiers resultat där exempel ges på hur läraryrket förändrats. Inledningsvis tas övergripande förändringar av lärarnas identitet och arbete upp och avslutningsvis fokuseras lärarnas arbete i förhållande till 2011-års ämnesplaner².

Förändrad läraridentitet och minskad professionell logik

Att behålla kontrollen över yrket och makten över vad som innefattas i yrkesutövningen är enligt Freidson (2001) ett viktigt kriterium för ökad professionalism och flera tendenser pekar mot att denna makt urholkas inom läraryrket.

Den förändrade synen på lärarnas arbete diskuteras i termer att lärare blivit s.k. ”new-professionals”, med mindre professionell diskretion och fler arbetsuppgifter som utförs enligt på förhand bestämda handlingsregler. Arbetet blir mer byråkratiskt reglerat och utvärderat enligt marknadsekonomiska

¹ De använder begreppet counterbalance i sin text

² Även studier som innefattar grundskolans kursplaner finns med men eftersom denna studie är inriktad mot gymnasieskolan har ordet ämnesplaner valts vid rubriksättning.

principer med standardisering och deprofessionalisering som följd (Evetts, 2009; Carlgren & Klette, 2008; Lundström, 2018).

Sjöberg (2010) visar på denna utveckling i sin analys av svenska policytexter under två olika tidsperioder, 1995-2000 och 2007-2008. Hon hävdar att det skett en förskjutning i talet om vad den professionella läraren är och den professionalism som kommer till uttryck i detta tal. Förskjutningen består bland annat av att de tidigare dokumenten talade om lärare som via inre styrningsmekanismer utvecklade god undervisning och bidrog till en konkurrenskraftig skola medan de senare dokumenten talade om att det måste ske en kvalitetssäkring, genom särskilt fastställda kompetensprofiler, av lärarnas arbete. Sjöberg betonar att de senare statliga utredningarna och policydokumenten, trots tal om den professionella läraren, diskvalificerar lärarens kompetens genom att antyda att lärarna inte klarar sitt uppdrag utan kontrollinstrument (Sjöberg, 2010). Sjöberg sammanfattar sin analys i följande:

Detta slutligen, får mig att våga påstå att trots talet om professionella lärare och legitimering, har lärarna idag ingen legitimitet att bedriva sitt yrke professionellt. Likt mitten av femtiotalet, kan vi idag konstatera att trots tal om en professionell lärare i policy- och reformtexter i ett decentraliserat skolsystem, har såväl den enskilda läraren som lärarkåren i praktiken deprofessionaliserats. (Sjöberg, 2010, s. 28)

I intervjuer med högstadielärare som verkat inom yrket under lång tid ser Hultqvist (2011) samma tendenser. Lärarna i studien uppfattar sig allt mer styrda och med ett minskat utrymme för vad de kallar den kreativa delen av yrket. Kreativiteten och autonomin har minskat när undervisningen styrs av en arbetsordning med på förhand fastställt innehåll. Detta bidrar till en standardisering och intensifiering av lärarnas arbete. Även Wedin (2007) lyfter fram standardisering och intensifieringen av arbetet med nya krav som ställs på lärarna avseende dokumentation och ökad administration. Lärarna beskriver hur kravet på dokumentation kring arbetet med att alla elever skall klara målen tar mycket tid i anspråk och att andra viktiga pedagogiska uppgifter får stå tillbaka.

Ovanstående förändringar påverkar lärarnas arbete men bidrar även till en förändrad yrkesidentitet. Lindblad (2006) benämner denna förändrade identitet som en övergång från projektidentitet till prestationsidentitet. Projektidentiteten innebär en identitet som tillföll kollektivet genom statliga reformer och strävanden som jämlikhet och jämställdhet i kombination med vetenskapligt innehåll medan prestationsidentiteten definieras i termer av effektivitet i förhållande till mätbara mål. Den nya prestationsidentiteten bygger på yttre förväntningar där kvantitativt mätbara mål som syftar till att kunna göra jämförelser mellan skolor och internationellt hamnar i fokus. Jämförelser som inte bara syftar till information utan även styr verksamheten genom att sätta vissa arbetsområden på dagordningen. Tillsammans med exempelvis föräldrars och elevers förväntningar bidrar detta till att makten över läraryrkets innehåll och kunskaperna i den pedagogiska yrkesverksamheten externaliseras. Det vill säga att lärarnas inre professionella logik inte längre är det som faller avgörandet vid beslutsfattande i skolan (Lindblad, 2006).

Även Sachs (2001) beskriver en förändrad läraridentitet och använder begreppet managerial professionalism för att beskriva den nya synen på professionellt arbete. Den skickliga läraren beskrivs

som någon som uppnår mål, dokumenterar detta och bidrar till den egna skolans måluppfyllelse enligt fastställda kriterier. Lärarnas arbete påverkas genom att arbetsuppgifterna standardiseras och följer på förhand givna instruktioner (Sachs, 2001). För svenska lärare innebär det att nya arbetsuppgifter införts kopplade till bland annat organisationens mål och marknadsföring som tar tid från det som tidigare ansågs vara lärarens huvudsakliga uppgift, att planera och genomföra undervisning (Lundahl et al. 2013; Fredriksson, 2009). Lärarnas arbete intensifieras och behovet av att visa upp resultat av arbetet för omgivande samhället blir allt viktigare. Lundahl et al. (2013) beskriver denna förändring av arbetsuppgifter och dess implikationer för lärarnas arbete som att:

The changed priority of work tasks is the most evident example of a devaluation of professional values that many teacher describe. They provide examples clearly showing that dispassionately applying professional judgement becomes less important than satisfying and retaining students. (Lundahl et al. 2013, s. 507)

Ovanstående studier visar aspekter av hur läraryrket förändrats under senare decennier där såväl byråkratisk logik som marknadslogik fått utrymme framför en professionell logik. Utvecklingen behöver dock inte vara negativt utifrån lärarnas dagliga arbete eller skolans resultat som helhet utan tvärtom efterfrågar många lärare ökad reglering och styrning av arbetet (Hultén & Lundahl, 2018). Exempelvis har resultaten i de storskaliga internationella jämförelsestudierna vänt uppåt för svensk del under de senaste åren vilket skulle kunna vara en indikation på att reformerna förbättrar resultaten.

Läraryrket och 2011-års ämnesplaner

Läraryrket har förändrats genom de reformer som redogjorts för ovan med standardisering, intensifiering och deprofessionalisering som följd. Ämnesplanerna för GY11 är en del av denna förändring mot allt fler regleringar i syfte att uppnå likvärdighet och öka kvaliteten.

Utredningen som föregick reformerna indikerar redan med titeln *Tydliga mål och kunskapskrav – Förslag till nytt mål och uppföljningssystem* (SOU 2007:28), vad som anses vara lösningen på bristerna i kvalitet och likvärdighet. I utredningen framgår att det finns en bristande förståelse för mål- och resultatstyrningen av skolan och att systemet är otydligt då intentionerna med kursplanerna inte förklarats eller motiverats tillräckligt. Att lärarna inte har förstått intentionerna med målsystemet framgår i inledningen av utredningen:

Dagens målsystem har haft många problem sedan starten. Ett av dem är att systemet inte har förstått av dem som skall arbeta med det, dvs. lärare och skolledare. [...] Lärarnas kännedom om alla mål och hur de skall arbeta med dem bedöms som begränsad. (SOU 2007:28, s. 12)

I utredningen framhålls lärarnas bristande kunskap och förståelse för målstyrningen och att detta bidragit till bristande likvärdighet. Mickwitz (2011) analyserar flera av de policydokument som var aktuella vid införandet av 2011 års läroplaner och drar slutsatsen att problemet med bristande likvärdigheten främst står att finna i lärarnas subjektiva bedömningar av kursplanerna. Lärarnas olika tolkningar av betygskriterierna är därmed en av de främsta orsakerna till den bristande likvärdigheten. Andra problem som lyfts fram är att lärare sätter betyg som inte är likvärdiga där elever som riskerar underkända betyg av etiska skäl ges godkänt betyg (Mickwitz, 2011). Likvärdigheten kritiserar utifrån

hur betygssättning går till, men att det är möjligt att uppnå likvärdighet i betygssystemet ifrågasätts inte i policydokumenten.

Likvärdighetens betydelse i den skolpolitiska diskursen är överordnad. Det är dock en komplicerad likvärdighet som konstrueras. Å ena sidan ifrågasätts likvärdigheten när den kopplas till betygen. Å andra sidan hanteras likvärdigheten i *betygssystemet* som självklar. Det är inte systemet som är problemet utan betygssättningen. Diskursen fokuserar läraren som den svaga länken med avseende på rättvis och likvärdig bedömning. (Mickwitz, 2011, s. 213)

Även utredningen som föregick införandet av lärarlegitimation framhåller att lärarna inte haft den professionella kunskap och interna kontroll av kvaliteten på arbetet som krävs för att möjliggöra att studieresultaten förbättras.

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

Ur ett professionsperspektiv på införandet av 2011 års läroplaner går det att argumentera för att den ökade byråkratiska styrningen och granskningen minskat lärarnas möjlighet att utföra sitt arbete utifrån en professionell logik. Införandet av mål och resultatstyrningen i svensk skola gav stor autonomi till den svenska lärarkåren med möjlighet att tolka uppdraget lokalt och med få granskningsinstrument för att kontrollera utfallet av arbete. Den bild som framträder i förarbetet till 2011 års läroplaner visar hur likvärdigheten i det mål och resultatstyrda systemet inte kunnat upprätthållas och att det krävts tydligare riktlinjer för lärarnas arbete med bedömning samt även en ökad granskning. De reformer som genomförts minskar lärarnas autonomi i bedömning och betygssättning i förhållande till tidigare läroplan när regleringen stärks och verksamheten i högre grad blivit externt styrd. Bedömningspraktiken har även formaliserats genom kraven på att koppla omdömen och prov till de nationella kunskapskraven (Forsberg, 2014).

För lärarnas del innebär 2011 års läroplaner, enligt Bergh och Arneback (2016), en övergång från förtroende- till förväntansstyrning. Det innebär att den tidigare retoriken om att läraren skall inspirera eleverna till reflektion och tänkande ersatts med en retorik som sätter elevernas rättigheter i fokus. De verb som nu används för vad läraren skall göra är exempelvis att de ska tydliggöra, anpassa, säkerställa och återkoppla. Ett exempel på det ur ett bedömningsperspektiv är Skolverkets (2011) *Allmänna råd för planering och genomförande av undervisningen* där det står att läraren bör:

försäkra sig om att undervisningen leder mot de mål som konkretiserats i planeringen genom att anpassa undervisningen till varje enskild elevs behov av stöd och stimulans.

kontinuerligt ge varje elev konstruktiv återkoppling på hennes eller hans kunskapsutveckling och tydliggöra vad som behöver utvecklas vidare. (Skolverket, 2011, s. 17f.)

De allmänna råden är ett exempel på den ökade regleringen och tydligheten som införts och skall fungera som ett stöd till lärare och rektorer genom att ange hur de bör hantera reformerna i den

pedagogiska praktiken. Det blir därmed ett viktigt verktyg för staten att genom ansvarig myndighet styra skolans personal så att politiken realiserar. De allmänna råden för planering och genomförande av undervisningen anger därmed vad som är ”rätt” praktik och sträcker sig över planering, genomförande, bedömning, utvärdering och dokumentation. Dokumentet tar även upp vilken typ av arbetssätt som är mindre effektiv än andra samt behovet av strukturerad undervisning.

En undervisning som bygger på individuellt arbete där eleverna i alltför hög utsträckning själva förväntas göra upptäckter genom att på egen hand söka information och dra slutsatser har däremot visat sig vara ineffektiv. (Skolverket, 2011, s. 18)

Dessa allmänna råd handlar om hur lärare bör planera och genomföra undervisningen utifrån läroplanen och kursplanerna samt hur rektorn bör ge förutsättningar för en strukturerad undervisning. De allmänna råden handlar också om hur lärare bör tillämpa kunskapskraven vid bedömningen och betygssättningen samt hur rektorn kan stödja en likvärdig bedömning och betygssättning på skolan. I materialet anges även hur de olika delarna bör dokumenteras. Samtliga dessa delar är förutsättningar för att åstadkomma en strukturerad undervisning. (Skolverket, 2011, s. 6)

De allmänna råden tillsammans med övrigt bedömningsstöd kan sägas utgöra en ökad extern kontroll över skolans bedömningspraxis. I Forsbergs (2008) analys av Gymnasieutredningens betänkande *Framtidsvägen – En reformerad gymnasieskola* (2008:27) argumenterar hon för att dessa bedömningsstöd tillsammans med regler om medbedömare, kontinuerlig dokumentation och åtgärdsplaner kan ses som ett starkare externt ägande av bedömningsfrågorna. Något som får konsekvenser för lärarnas arbete:

Den nu föreslagna reformen kan i förhållande till gällande regler förstås som en deprofessionalisering av lärarkåren eftersom regleringen av systemet för bedömning blir mer omfattande och verksamheten i högre grad externt styrd. (Forsberg, 2008, s. 89)

Genom dokument som bedömningsstöd och allmänna råd styrs lärarnas undervisning och bedömning och det utgör tillsammans med det mer specificerade ämnesinnehållet i kursplanerna en minskad autonomi i didaktiska frågor som vad, hur och varför jämfört med läroplanerna från 1994. Frågor om läraryrkets status och hur lärarna upplever denna förändring samt vilken påverkan reformerna har på elevernas resultat blir viktiga i detta sammanhang. Hur lärarna hanterar den förändrade styrningen behandlas i en studie av Arensmeier och Lennqvist Lindén (2017) där lärares uppfattning om införandet av nationella prov i SO undersöks utifrån ett styrnings- och professionsperspektiv. Där framgår att lärarna är övervägande positiva till den ökade styrning som proven innebär. Proven hjälper lärarna att bekräfta att de arbetar med rätt saker, att lärarna ligger rätt i sin bedömning samt att proven hjälper till att konkretisera de nationella styrdokumenterna. Proven upplevs även av några lärare som styrande genom att de nya kursplanerna definierar ett mer omfattande innehåll än tidigare och att det kan bli en fråga om att bocka av alla delar inför de nationella proven. Även provens resultat i jämförelser och konkurrens med andra skolor upplevs som styrande av några lärare. Sammantaget hävdar Arensmeier och Lennqvist Lindén att lärarna har begränsad tilltro till det egna omdömet och hög tilltro till staten vilket möjliggör en styrning som bygger på granskning utifrån en byråkratisk logik.

Tilltron till staten är mycket stark, och självtilltron framstår som svag. Detta är sannolikt grunden till att de flesta lärarna – trots att de också framför kritik – ändå är positiva till att ha SO-proven kvar. Styrning genom granskning är alltså möjlig när lärarkåren har ett tilltrobaserat förhållningssätt till staten, samtidigt som självtilltron sviktar. I en sådan situation blir det närmast logiskt att inta en slags byråkratisk hållning till sin yrkesutövning med fokus på att göra rätt. Kanske är det också därför förhållandevis få kritiska reflektioner görs om huruvida det alls är bra att ämnesområdets uppdrag preciseras närmare – i styrdokument eller genom proven. Yrkeskårens eget omdöme förefaller inte betraktas som tillräckligt. (Arensmeier & Lennqvist Lindén, 2017, s. 67)

Lärarna ser styrningen som problematisk, men främst som något positivt i den meningen att proven underlättar arbete med likvärdigheten då de konkretiserar kursplanerna. Lärarens uppdrag utifrån ett tjänstemannaperspektiv tydliggörs därmed och det blir tydligare hur lärarna skall klara av uppdraget med den myndighetsutövning som betygssättning innebär. Den ökade tydligheten i uppdraget innebär dock flera nya arbetsuppgifter och omprioritering bland arbetsuppgifter (Arensmeier & Lennqvist Lindén, 2017). Även i Segers studie (2014) av idrottslärares betygssättningspraktik framkommer att lärarna upplever ökade krav på dokumentation i relation till bedömning och betyg. Lärarnas användning av sin arbetstid har förändrats med mer tid som läggs på att utveckla olika bedömningsmatriser samt förmedla resultat till föräldrar och elever.

Det är påfallande hur mycket tid och arbete som lärarna i studien har lagt ned på att utveckla matriser där anteckningar om elevernas kunskapsutveckling förs in. Deras förklaringar till denna omfattande dokumentation ligger i att eleverna vill veta vad som krävs för att uppnå vissa betyg och de uppger också att med den ökade datoranvändningen i skolan har kraven höjts på att fortlöpande redovisa elevernas framsteg. Lärarna använder uttrycket ”att ha ryggen fri” när de rättfärdigar den ökade dokumentationen, vilket innebär att deras omfattande dokumentation delvis förklaras av en strävan att kunna ge elever och föräldrar en så tydlig argumentation som möjligt kring det satta betyget, men även att kunna visa upp underlagen vid ett eventuellt besök från Skolinspektionen. (Sege, 2014, s. 137)

Vad lärarna ger uttryck för är ökade krav från elever och föräldrar samt redovisningsskyldighet gentemot Skolinspektionen. De beskriver även i intervjuer hur arbetet formaliserats och att den styrning av innehållet som Lgr 11 inneburit har gjort att de närmast ”slaviskt” utgår från styrdokumenten i undervisning och bedömning. Det som lärarna beskriver som ”magkänsla” har nästan helt försvunnit från bedömningspraktiken, något som lärarna förknippar med ökad professionalitet (Sege, 2014).

Avslutande kommentarer

Utifrån de tidigare studier som redogjorts för i denna del finns det mycket som tyder på att läraryrket förändrats och intensifierats och att den ökade statliga styrningen av lärarnas arbete lett till vad flera hävdar är en gradvis deprofessionalisering av yrket. När kurs- och ämnesplanerna förändrats för att öka graden av likvärdighet har lärarna förlorat en del av sin autonomi, exempelvis vid urval av innehållet i undervisningen. Samtidigt har en rad andra reformer införts som styr lärarnas arbete med undervisning och bedömning där fler nationella prov, tydligare direktiv genom allmänna råd, fler utvärderingar och granskningar är exempel. Även bedömningspraxisen blir mer styrd genom

reformerna kopplade till 2011 års läroplaner. Lärarna i flera studier har inte motsatt sig denna utveckling utan tvärtom efterfrågat ytterligare styrning som skall möjliggöra en likvärdig bedömning. Hultén och Lundahl (2018) beskriver denna förändring i läroplanen tillsammans med de reformer som infördes 2011:

Reformerna 2011 kan ses som en tyst revolution i kraftigt ökad inriktning mot standardbaserade läroplaner, det vill säga hårt styrd betygssättning och bedömningsarbete. Lärarna själva har varit pådrivare av ökad styrning och ökad reglering och mer stödmaterial från Skolverket, vilket kan tyckas paradoxalt, men måste förstås i ljuset av att resultatkontrollen i det svenska systemet lagts i just lärarens händer via betygssättningen. (Hultén & Lundahl, 2018, s. 269)

Kraven på likvärdighet med ökad styrning och reglering av lärarnas arbete kan antas påverka lärarnas autonomi samt det förhållningssätt som de har till yrkesutövningen. I nästa del presenteras de begrepp som är bärande i studien och den modell som används för att hantera och analysera resultatet.

Studiens begreppsliga utgångspunkter och analysmodell

Uppsatsen utgår från lärares förhållningssätt till yrkesutövningen sett ur byråkratiskt och professionellt perspektiv. Begreppen används för att möjliggöra diskussion och kategorisering av empiri och undersökningen har formats med inspiration tagen från liknande studier som gjorts inom området där begreppen använts i relation till empirin (se Runesdotter, 2016; Arensmeier & Lennqvist Lindén, 2017; Fredriksson, 2010).

Under denna rubrik presenteras 1) en kort redogörelse för hur två tidigare studier valt att använda begreppen och 2) en modifierad och sammanlänkad variant av modellerna som använts i denna studie inför insamlingen av empiri genom kvalitativa intervjuer.

Två begreppsliga modeller

Arensmeier och Lennqvist Lindén (2017) har tagit fram en modell som de använder för att kategorisera/relatera intervjudata utifrån styrningsprinciperna *bemyndigande* och *granskning*. Modellen utgår från styrning genom bemyndigande eller granskning och delas upp i kategorierna stat och lärare samt synen på yrkets status. Anledningen till att modellen används som en av utgångspunkterna i denna uppsats är för att den innefattar lärares förhållningssätt till yrkesutövningen som professionellt eller byråkratiskt samt flera centrala begrepp kopplade till detta. Modellen för även samman begreppen till ett överskådligt schema. Modellen med de två idealtypiska styrningsprinciper ställs upp enligt följande:

		BEMYNDIGANDE	GRANSKNING
STAT	Styrningsinriktning	Formulering av uppdrag (input)	Kontroll av resultat (output)
	Lärares legitimitet	Given	Villkorad
	Kvalitetsgarant	Inifrån – nedifrån	Utifrån – uppifrån
		Autonomi och diskretion	Måluppfyllelse
	Inställning till yrkesgruppen	Tilltrobaserad	Mistrobaserad
LÄRARE	Inställning till staten	Själv tilltrobaserad	Tilltrobaserad
	Identitet	Professionsbaserad – trygghet i yrkesrollen	Prestationsbaserad – synliggörande praktiker
	Förhållningssätt till yrkesutövningen	Professionellt	Byråkratiskt
YRKE	Status	Profession	Semi-profession

Figur 1. Idealtypiska styrningsprinciper efter Arensmeier & Lennqvist Lindén (2017, s. 58).

Modellen innefattar de centrala motsatsförhållanden som finns mellan vad som är att beteckna som professionalisering respektive deprofessionalisering enligt Freidson (2001) där möjlighet att fatta beslut med diskretion utan på förhand givna handlingsregler är centralt för professionalism samt även att kvaliteten som kontrolleras internt av professionen tillmäts högre värde än ekonomisk vinning och effektivitet (Freidson, 2001, s. 127f). Styrning genom bemyndigande innebär enligt denna uppdelning att det från staten finns en stark tilltro till professionen där statens uppgift är att formulera uppdraget genom styrdokument som sedan ger lärarna utrymme att själva genomföra uppdraget på det sätt de finner bäst. Staten ger yrkesgruppen en hög grad av autonomi och möjlighet att fatta beslut med diskretion. Lärarna får, genom denna tilltro och legitimitet från statens sida, en stark självtilltro där granskningen av arbetet sker genom kollegial granskning och där yrkesgruppens inre kontroll utgör kvalitetsgarant av arbetet. Styrning genom granskning innebär motsatsen och grundas i en byråkratisk logik där lärarnas arbete följs upp av olika typer av kvalitetsgranskningar och där tilltron är låg till yrkesgruppens förmåga att genomföra uppdraget med en hög grad av autonomi och beslutsfattande med diskretion. Lärarnas legitimitet bygger på att kvaliteten säkras uppifrån och utgår ifrån resultat och måluppfyllelse där goda elevprestationer ses som kvitto på bra lärare. Lärarnas tilltro till den statliga styrningen och fokus på att ”göra rätt” bygger på ett byråkratiskt förhållningssätt till yrkesutövningen där självtilltron är låg (Arensmeier & Lennqvist Lindén, 2017).

En annan liknande uppställning som utgår från lärares förhållningssätt till yrkesutövningen är Fredrikssons (2010) indelning i vilka förhållningssätt som lärare kan anta i rollen som offentliga tjänstemän. Fredriksson utgår från nyinstitutionell teori där skolans organisation antas påverka sättet som lärare tänker och agerar i sitt tjänstemannaskap. Eftersom skolans organisation innefattar den byråkratiska och professionella modellen samt marknads och brukarmodellen antas lärarna därmed anta alla dessa förhållningssätt i sin roll som offentliga tjänstemän. För att applicera den nyinstitutionella teorin på skolan specifikt kompletteras den nyinstitutionella teorin med teorin om närbyråkrater, vilken ger ett delvis annat perspektiv på sambandet mellan skolans organisering och lärares myndighetsutövning (Fredriksson, 2010). Närbyråkrater har särskilda förutsättningar i sitt arbete som gör att de skiljer sig från andra offentliga tjänstemän. Arbetet präglas av daglig kontakt med medborgare och innefattar komplexa arbetsuppgifter som kräver hög grad av situationsanpassning. Lärare ställs ständigt inför nya situationer i det dagliga klassrumsarbetet och behoven skiftar även över tid. Dels är det svårt att kontrollera närbyråkraternas arbete och dels är det svårt att reglera arbetet utifrån alla upptänkbara situationer. Samtidigt råder det sällan konsensus kring vilken praktik som är den bästa möjliga vilket gör att politikens styrning av närbyråkraternas arbete ofta blir både vag och motsägelsefull. Fredriksson (2010) argumenterar för att det är nödvändigt att använda teorin om närbyråkrater för att koppla samman den nyinstitutionella teorin med skolan och läraryrket:

Men organiseringen har samtidigt en begränsad styrningspotential. På grundval av teorin om närbyråkrater utgår avhandlingen ifrån att lärare också har en stor handlingsfrihet i relation till de regel- och normsystem som organiseringen av skolan stipulerar. Det betyder att lärares attityder och beteenden i rollen som offentliga tjänstemän inte kan reduceras till de modeller som ligger till grund för organiseringen av gymnasieskolan. Det är nödvändigt att precisera hur de fyra organiseringsmodellerna spelar ut i skolan specifikt. (Fredriksson, 2010, s. 53)

Fredrikssons (2010) precisering av hur de olika organiseringsmodellerna kommer till uttryck i skolan och i lärarnas förhållningssätt till rollen som offentliga tjänstemän sammanfattas i följande modell:

	Byråkratiskt	Professionellt	Marknadsorienterat	Brukarorienterat
Överordnat ideal i yrkesutövandet	följa regelverket	beakta den professionella kunskapen och yrkesetiken	vara lojal mot organisationen	visa hänsyn till brukaren
Beslutsgrunder	regeltolkning	professionell bedömning	kundens efterfrågan, skolans profil och skolledarens riktlinjer	dialog med brukarna
Syn på elever (och föräldrar)	medborgare	klient	kund	brukare
Grund för legitimitet	formrationalitet	vetenskaplig kunskap och professionell etik	kundtillfredsställelse	medbestämmande

Figur 2. Lärares fyra förhållningssätt i rollen som offentliga tjänstemän efter Fredriksson (2010, s. 48).

När lärarna antar ett byråkratiskt förhållningssätt till sin roll som offentlig tjänsteman är regelverket och formrationaliteten viktig. Politikerna är den viktigaste uppdragsgivaren och lärarens beslut skall grundas i skollagen, läroplaner och kursplaner. Läraren bör göra en så neutral bedömning som möjligt i överensstämmelse med politikernas vilja och de beslut som tas skall vara likvärdiga oavsett vilken lärare som fattar dem, det vill säga bygga på en formrationalitet som möjliggör att regelverket kan tolkas på likartat sätt (Fredriksson, 2010). Det professionella förhållningssättet innebär till skillnad från det byråkratiska förhållningssättet att regelverket får en underordnad betydelse och att läraren beaktar den professionella kunskapen och yrkesetiken där beslutsfattande utgörs av professionella bedömningar i enskilda fall utifrån vetenskaplig kunskap och professionell etik. Dessa förhållningssätt kan relateras till Arensmeier och Lennqvist Lindéns (2017) modell ovan med bemyndigande/professionellt och granskning/byråkratiskt perspektiv men modellen innehåller även ytterligare två förhållningssätt som är intressanta att beakta och som vuxit fram med införandet av målstyrningen.

Det marknadsorienterade förhållningssättet följer marknadslogiken med fokus på vad kunderna efterfrågar på marknaden. Det som kännetecknar detta förhållningssätt är att stor vikt läggs vid organisationen och det lokala ledarskapet, där läraren kan få kompromissa med regelverket eller den egna professionella bedömningen för att vara lojal mot organisationen och skolledarens riktlinjer. Det sista förhållningssättet som Fredriksson (2010) tar upp är det brukarorienterade som innebär att läraren tar stor hänsyn till brukarna där dialog och medbestämmande är av största vikt. Det som skiljer en brukare från en kund i denna sammanställning är att brukaren aktivt är medbestämmande medan

kundens främsta möjlighet till påverkan är att byta till en annan leverantör av tjänsten (Fredriksson, 2010).

Fredriksson menar att balansen mellan de fyra förhållningssätten har förändrats med införandet av målstyrningen där de traditionella rollerna som byråkrat och professionell tjänsteman utmanats av marknads- och brukarrollerna. Dels har den traditionella vertikala styrningen inte försvagats då lärarna nu har både stat och lokala huvudmän att förhålla sig till men utöver detta har den horisontella styrningen utökats genom föräldrars och elevers makt när det gäller att välja skola men även genom brukarperspektivets ökade betoning på elevinflytande i planeringen och genomförandet av undervisningen (Fredriksson, 2010).

Studiens begreppsliga utgångspunkter

Utifrån ovanstående modeller används Arensmeier och Lennqvist Lindéns (2017) modell med utgångspunkt i den mittersta delen som berör lärarna. En förändring som gjorts är att den del som berör statens inställning till yrkesgruppen flyttats ned från stat till lärare för att möjliggöra undersökning av lärarnas tilltro till den egna yrkesgruppen. Fredrikssons (2010) modell används för att föra in kategorin överordnat ideal i yrkesutövningen och därmed tillföra ytterligare två perspektiv, det marknadsorienterade samt det brukarorienterade förhållningssättet.

Den modell som används i denna studie som utgångspunkt för intervjuerna samt för analys och diskussion av resultatet är således följande modell:

LÄRARES FÖRHÅLLNINGSSÄTT TILL YRKESUTÖVNINGEN		PROFESSIONELLT	BYRÅKRATISKT	MARKNADSORIENTERAT	BRUKARORIENTERAT
LÄRARNAS	Inställning till staten	Självförtrobaserad (Autonomi och diskretion önskvärd)	Tilltrobaserad (likvärdighet genom reglering utifrån-uppifrån)		
	Inställning till yrkesgruppen	Tilltrobaserad	Misstrobaserad		
	Överordnade ideal i yrkesutövandet	Beakta den professionella kunskapen och yrkesetiken	Följa regelverket	Kundens efterfrågan och att vara lojal mot organisationen	Visa hänsyn till brukaren och dialog med brukarna

Figur 3. Modell för analys av studiens resultat.

Modellen utgör det analysverktyg som användes vid hantering och analys av empirin och även vid framtagningen av intervjuguiden.

Metod

Under denna rubrik presenteras först en beskrivning av vald metod och därefter en redogörelse för studiens genomförande.

Beskrivningen av studiens metod

I denna del beskrivs den valda metoden utifrån underrubrikerna 1) kvalitativa semistrukturerade intervjuer 2) hantering och analys av insamlad data och 3) epistemologiska utgångspunkter.

Kvalitativa semistrukturerade intervjuer

Valet av metod grundar sig på studiens syfte att undersöka *hur gymnasielärare upplever den starkare statliga reglering som infördes med gymnasireformen 2011. Specifikt har intresset riktats mot deras erfarenheter om inrättandet av ämnesplanerna, vad arbetet med dessa har inneburit för de intervjuade lärarna och deras kollegor och hur dessa ämnesplaner möjliggjort ökad likvärdighet*, vilket innebär att lärarnas erfarenheter står i centrum. Därför valdes kvalitativ intervju för insamling av empirin då intervjuer syftar till att få kunskap om respondenternas upplevelser (Bryman, 2018; Kvale & Brinkmann, 2009).

Metoden utgår från *Den kvalitativa forskningsintervjun* av Kvale och Brinkmann (2009) med kvalitativa semistrukturerade intervjuer utifrån en intervjuguide. De betonar att den halvstrukturerade intervjun försöker förstå teman i de intervjuades vardag utifrån deras egna perspektiv och bygger på tolkningar av de beskrivningar som den intervjuade gör kring fenomenen som tas upp under intervjun. Intervjun påminner om ett vardagssamtal men genom att en intervjuguide används kring olika teman blir det varken ett öppet vardagssamtal eller ett slutet frågeformulär (Kvale & Brinkmann, 2009). Formen för intervjuerna, med intervjuguide med öppna frågor, användes för att få struktur på intervjuerna med syftet att underlätta jämförelser mellan svaren. Strukturen var även viktig för att underlätta analysen av resultatet genom att få med de begrepp som innefattas i den framtagna analysmodellen med lärares förhållningssätt till yrkesutövningen. En av styrkorna med kvalitativa intervjuer är att möjlighet ges till att låta intervjupersonerna avvika från den ursprungliga intervjuplanen och därmed ge information om vad intervjupersonerna upplever som relevant och viktigt (Bryman, 2018). På så sätt gav intervjuguiden struktur men möjliggjorde att intervjupersonerna kunde utveckla sina svar. Intervjuguiden gav även möjlighet att ställa följdfrågor om intressanta teman som togs upp under intervjuerna.

Hantering och analys av insamlad data

Hantering av intervjumaterialet i denna studie utgår från Hjerms, Lindgrens och Nilssons (2014) beskrivningen av kvalitativ samhällsvetenskaplig analys. Den kvalitativa analysen bygger på att tolkningar växer fram genom en växelvis process mellan det man redan vet och de observationer som görs. Arbetssättet är därmed iterativt där flera genomgångar av datamaterialet görs fram till dess att resultaten är stabila och väl underbyggda. Analysen utgår från tre steg, som är 1) reduktion av data (kodning), 2) presentation av data (tematisering) och 3) slutsatser och verifiering (summering) (Lindgren, 2014).

Kodningen består i att hitta mönster, uttryck och kategorier som uppfattas som betydelsefulla i förhållande till forskningsfrågorna. Kodningsprocessen är en avgörande del av analysarbetet då det hjälper till att ordna materialet och urskilja kategorier som är särskilt betydelsefulla (Lindgren, 2014). Kodningen av materialet i denna studie utgick från det som benämns datadriven kodning (se Lindgren, 2014, s. 50), där insamlad data behandlas med så öppet sinne som möjligt och där koderna utvecklas utifrån närläsning av texten. Koderna skapades därmed utifrån innehållet i intervjuerna och utgick inte från den på förhand framtagna analysmodellen. Samtidigt påverkade analysmodellen koderna indirekt. Detta skedde genom att intervjufrågorna tagits fram utifrån modellen samt att hanteringen av intervjuutskriften påverkade genom de aspekter som lades på materialet och de tolkningar som gjordes när materialet hanterades. Svårigheten att skilja data och tolkningar av data å diskuteras av Alvesson och Sköldbberg (2008). De argumenterar för att vi aldrig ser enskilda sinnesdata utan alltid tolkade data som placeras in i en viss referensram. Vidare menar de att fakta alltid är teoriladdade och att vi alltid lägger ett perspektiv i det vi ser. De skriver att: ”Vi lägger alltid in perspektiv i det vi ser, och inte nog med det, utan seendet är *oskiljbart* från perspektivet, är *perspektiviskt*” (Alvesson & Sköldbberg, 2008, s. 63).

Tematisering innebär att ta fram tematiska relationer mellan de kategorier som tagits fram under kodningen och är ett led i den kvalitativa bearbetningen där allt mer förfinade analyser görs av materialet (Lindgren, 2014). Tematiseringen i denna studie innebar att frågor ställdes till materialet, exempelvis: Vilka koder och kategorier spelar störst roll? Vilka mönster är återkommande? Vilka saker uppträder tillsammans med varandra? Därmed bearbetades den inledande kodningen och delades in i tematiska relationer där de mest utmärkande resultaten växte fram.

I en idealisk samhällsvetenskaplig analys görs de olika stegen i analysen i flera omgångar och avslutas först när de olika teman som tagits fram uppnår mättnad. Detta sker när ytterligare analyser av materialet inte ger upphov till nya teman eller utmanar de teman som uppstått. Efter det är det dags att summera och dra slutsatser som sedan skall jämföras med de föregående leden i forskningsprocessen, det vill säga insamling, kodning och tematisering. Detta sker i ett försök att utmana de slutsatser som dragits genom att konfrontera dem med data i ett försök att undvika tvärsäkra och dåligt underbyggda konklusioner (Lindgren, 2014). I denna studie har inte dessa iterativa steg utförts fullt ut då utrymmet för ytterligare insamling av empiri och analyser av materialet för att uppnå mättnad inte varit möjliga utifrån studiens omfattning.

Epistemologiska utgångspunkter

Utvecklingen av intervjuer har enligt Kvale och Brinkman (2009) skett under lång tid utan att kopplas till epistemologisk diskussion. Även om dagens forskningsintervjuer inte utvecklats från någon specifik teori eller epistemologiskt paradig kan man i efterhand åberopa olika epistemologiska utgångspunkter för att ge begrepp åt den kunskap som intervjuer ger upphov till. Kvale och Brinkmann (2009) lyfter här främst fram fenomenologi och hermeneutik. Fenomenologin lyfts fram på grund av dess inriktning mot intresset att förstå sociala fenomen utifrån aktörernas egna perspektiv samt dess öppenhet för intervjupersonens erfarenheter. Hermeneutik lyfts i sin tur fram på grund av inriktningen mot att förståelse bygger på för-domar där kunskap om vad andra gör och säger är beroende av den bakgrund eller kontext i vilka de tillkommer (Kvale & Brinkmann, 2009).

Angående resultaten påpekar Kvale och Brinkmann att intervjuuttalanden ofta är mångtydiga och motsägelsefulla och att resultaten inte är reproducerbara då de exempelvis är beroende av intervjuares olika kunskaper om och känslighet inför intervjuämnet. Angående den mänskliga subjektiviteten och kopplingen till epistemologiska antaganden i en positivistisk anda skriver de:

Enligt en epistemologi som utgår från att den mänskliga subjektiviteten måste avlägsnas från forskningen är den kvalitativa intervjun, som ju bygger på interpersonell kommunikation, ovetenskaplig. Intervjudata består av meningsfulla uttalanden som själva bygger på tolkningar; data och tolkningar av data skiljs alltså inte strängt åt. (Kvale & Brinkmann, 2009, s. 74)

Kvalitativ forskning utmärks enligt Alvesson och Sköldberg (2008) av att utgångspunkt tas i att beakta och fokusera på öppen och mångtydig empiri där forskningen utgår från studiesubjektens perspektiv. Kvalitativ forskning beskrivs därför ofta som induktiv men Alvesson och Sköldberg (2008) argumenterar för att det som i praktiken är vanligast förekommande är abduktion som utgår från empiriska fakta men som inte avvisar teoretiska förföreställningar. I denna studie används den framtagna modellen med lärares förhållningssätt till yrkesutövningen som presenterats ovan, vilket påverkar vilka frågor som ställs under intervjuerna, hur data väljs ut och presenteras samt hur resultaten tolkas i analysen. Resultaten skall ses utifrån detta perspektiv, där data alltid redan är strukturerade genom de aspekter som läggs på dem (se Alvesson & Sköldberg, 2008, s. 54-64).

Den kunskap som genereras i kvalitativa empiriska studier kan enligt Alvesson och Sköldberg aldrig slutligen påvisa ”hur det egentligen är”, med undantag för triviala frågor, men syftar till att ge upphov till idéer och ge mer eller mindre starka argument för olika beskrivningar och teorier (Alvesson & Sköldberg, 2008). Studiens empiri skall ses utifrån detta perspektiv och används som ett underlag till analys utifrån de begrepp som ingår i den analysmodell som tagits fram. Analysen av resultatet kopplas sedan till tidigare forskning.

Studiens genomförande

I denna del presenteras studiens genomförande utifrån underrubrikerna 1) urval 2) förberedelser och genomförande av intervjuer samt 3) behandling av data. Texten är en beskrivning av genomförandet med syfte att redogöra för hur det empiriska materialet samt resultatet tillkommit.

Urval

Det empiriska materialet består av kvalitativa semistrukturerade intervjuer med sju lärare inom gymnasieskolan, där lärarna undervisar i olika gymnasiegemensamma ämnen. Lärarna arbetar på skolor med kommunal och fristående huvudman och fördelas över totalt tre olika kommuner. Ambitionen i urvalet av respondenter var inledningsvis att ha tre lärare från friskolor och fyra från kommunala skolor fördelade över ämnena samhällsorienterande ämnen, naturvetenskapliga ämnen och språkämnen. Lärarna i urvalet skulle även vara fördelade över skolor i storstad samt mindre tätort och ha arbetat som lärare med både Lpf 94 och GY11. Ett schema togs fram där skolor och lärare slumpvis valdes ut och där lärarna kontaktades via personliga e-postmeddelanden. Tyvärr gav detta urvalsförfarande ingen utdelning då det, av sammanlagt trettio kontaktade lärare, endast gavs svar från två som avböjde medverkan. Urvalet är därför baserat på ovanstående kategorier men inte genomfört

med den precision och inslag av slumpvis urval som var ambitionen från början. Lärarna valdes istället ut genom att jag kontaktade personer som jag tidigare arbetat med eller fått kontakt med på annat vis och som jag vet arbetar på skolor som stämde överens med de urvalskategorier som jag valt för studien. Mina kontaktpersoner kontaktade sedan en eller flera lärare på arbetsplatsen, som stämde överens med det önskemål jag satt upp avseende ämnesbehörighet, och bifogade min förfrågan om att delta i studien. De lärare som kontaktades valde att tacka ja till att delta i studien och intervjuerna med dem utgör därmed det empiriska underlaget i studien. Urvalet består således av sju lärare enligt nedanstående tabell indelade efter olika undervisningsämnen, huvudmän och kommuntyper.

Namn	Undervisningsämnen	Huvudman	Kommuntyp
Stig	samhällskunskap och historia	Kommunal huvudman	Mindre stad/tätort
Maria	matematik och fysik	Privat huvudman	Storstad
Johannes	matematik och samhällskunskap	Kommunal huvudman	Pendlingskommun nära storstad
Marianne	matematik och naturkunskap	Kommunal huvudman	Mindre stad/tätort
Klas	samhällskunskap och geografi	Privat huvudman	Storstad
Helena	matematik och naturkunskap	Kommunal huvudman	Mindre stad/tätort
Daniel	samhällskunskap och historia	Kommunal huvudman	Mindre stad/tätort

Figur 4. Urvalet av lärare i studien.

Förberedelser och genomförande av intervjuer

Insamlingen av det empiriska materialet förbereddes genom att tid för intervjuerna bokades med lärarna samt att ett brev skickades ut med information om studiens syfte samt en sammanfattning av de forskningsetiska principerna med krav på information, samtycke, konfidentialitet och nyttjande (Vetenskapsrådet, 2002; Kvale & Brinkmann, 2009) i relation till studien. Därefter togs en intervjuguide fram (se bilaga 1) utifrån dels forskningsfrågorna och dels den modell som tagits fram för analys av resultatet. Indelningen i forskningsfrågor och intervjufrågor gjordes utifrån Kvales och Brinkmanns (2009) förslag att dela upp intervjuguiden i två delar där forskningsfrågorna innefattar begrepp som är bärande för studien men där intervjufrågorna uttrycks i intervjupersonernas vardagsspråk (Kvale & Brinkmann, 2009, s. 147). Modellen som tagits fram för analys av resultatet användes genom att jämföra intervjufrågorna med modellens olika fält, för att inte förbise de centrala teman som jag på förhand tänkt var centrala för analysen. Den första intervjun som gjordes syftade till att vara en pilotintervju men resultatet av intervjun gav ett resultat som jag bedömde vara i linje med syftet och forskningsfrågorna vilket gjorde att även denna intervju inkluderades i studien. Utifrån pilotintervjun gjordes även bedömningen att intervjuguiden inte behövde förändras.

De semistrukturerade intervjuerna genomfördes under två veckor i maj 2018 på de intervjuades arbetsplatser. Intervjuerna varade mellan 25 och 50 minuter och spelades in med ljudinspelningsfunktionen på en mobiltelefon. Intervjuerna inleddes med en orientering om intervjun där syfte med undersökningen, användning av inspelning och behandling av materialet förmedlades. Respondenten gavs även möjlighet att ställa frågor kring intervjusituationen och studien (se Kvale & Brinkmann, 2009, s. 144). Intervjuguiden användes på liknande vis under alla intervjuer där frågorna i huvudsak följde den ordning som anges i guiden men där undantag gjordes om svaren berörde en fråga längre fram i guiden. Svaren på frågorna följdes upp av förtydliganden och även följdfrågor som i vissa fall får anses ligga utanför intervjuguidens ramar. Intervjuerna avslutades med att lärarna fick möjlighet att förtydliga eller lägga till ytterligare perspektiv. Jag påtalade också i samband med det att lärarna när som helst kunde dra sig ur studien samt att de har möjlighet att läsa igenom resultatet innan publicering om så önskas.

Behandling av data

Intervjuerna transkriberades i sin helhet samma dag eller dagen efter intervjutillfället och lästes igenom ett flertal gånger innan de lades in i dataprogrammet Nvivo 12. Materialet kodades sedan i Nvivo 12 genom att varje del av innehållet i intervjuerna inledningsvis fick en specifik kod utan hänvisning till övergripande kategorier. Programmet underlättade hanteringen av materialet och möjliggjorde att alla textsekvenser som gavs en viss kod kunde tas fram och jämföras på ett enkelt och överskådligt sätt (se Bryman, 2018, s. 722f.). Kodningen utgick därmed från innehållet i intervjusvaren och inte ifrån de bärande begrepp som finns i den analysmodell som tagits fram. Arbetet resulterade i närmare femtio olika innehållsmässiga koder där flertalet endast innehöll en eller några få iakttagelser medan andra koder innehöll upp till 16 iakttagelser.

Arbetet med materialet fortsatte genom att de oftast förekommande koderna togs som utgångspunkt när koderna inordnades i övergripande kategorier. Kategorierna reviderades sedan i takt med att resultatet skrevs fram. Framskrivningen av texten i resultatdelen ändrade därmed hur kategorierna organiserades samtidigt som omorganiseringen av kategorierna gjorde revideringar i texten nödvändig. Efter hand utkristalliserade sig de övergripande kategorierna *intensifiering*, *likriktning* och *bortprioritering av mål*, som relateras till temat förändringar av lärarnas arbete utifrån GY11 samt kategorierna *tilltro till likvärdigheten* och *värdering av ökad styrning i förhållande till autonomi* som relateras till temat lärarnas syn på förändringarna. Nvivo 12 användes således för att sortera materialet och underlätta hanteringen av koderna men de verktyg för analys som finns i programmet användes inte. När resultatet skrevs fram användes sedan de delar av intervjuutskriften som fanns under respektive kategori där jag valde ut de delar som jag ansåg bäst representerade hela resonemanget i kategorin och presenterade dessa utsagor i form av citat i texten. Citaten som används i texten har redigerats i viss mån och med försiktighet för att anpassas från talspråk till skriftspråk men ändringarna påverkar inte innebörden (se Eriksson-Zetterquist & Ahrne, 2015). I resultatredovisningen har de intervjuade lärarna getts fiktiva namn och benämns ofta som "lärarna" vilket endast syftar på de lärare som ingår i studien och är inte en generalisering av lärare i allmänhet.

Resultat

Resultaten är uppdelade i två underrubriker.

1) Under den första underrubriken, *Förändringar i lärarnas arbete med införandet av ämnesplanerna i GY11*, redovisas resultatet utifrån den första forskningsfrågan, ”Hur påverkar den ökade reglering som införts med 2011-års ämnesplaner lärarnas arbete med undervisning och bedömning - vilka ändrade krav ställs på dem och hur hanterar de dessa?”.

2) Under den andra underrubriken, *Lärarnas syn på GY11 i relation till likvärdighet och autonomi*, redovisas resultatet utifrån den andra forskningsfrågan, ”Hur ser lärarna på sin autonomi i förhållande till den inriktning mot likvärdighet som är framträdande i GY11?”.

Förändringar i lärarnas arbete med införandet av ämnesplanerna i GY11

Under denna underrubrik redovisas resultaten från studiens första forskningsfråga, nämligen ”Hur påverkar den ökade reglering som införts med 2011-års ämnesplaner lärarnas arbete med undervisning och bedömning - vilka ändrade krav ställs på dem och hur hanterar de dessa?”.

Två resultat är framträdande: 1) en intensifiering av arbetet och 2) en likriktning av ämnesinnehållet med bortprioritering av andra mål. Nedan belyses dessa resultat genom återberättande genom lärarnas utsagor och med hjälp av citat. Avsnittet avslutas med en sammanfattning av resultaten.

Intensifiering av arbetet

Ett framträdande resultat är att lärarnas arbete intensifierats med införandet av ämnesplanerna i GY11 med mer styrt ämnesinnehåll och förändrad bedömningspraktik. Resultatredovisningen om intensifieringen av arbetet indelas därför i dessa två tematiker.

Intensifiering genom styrt centralt innehåll

Det allt mer styrda ämnesinnehållet som organiseras som centralt innehåll i ämnesplanen bidrar till att arbetet intensifieras. Samtliga av lärarna upplever ett ökat behov av att ha en mer strukturerad planering och undervisning för att hinna med alla delar av kursen. Exempel på struktur och tidspress ges av Marianne och Maria:

Undervisningen måste ju bli mer strukturerad eller jag måste ha mer noggrann planering nu som jag faktiskt verkligen måste följa för att hinna och jag känner så fort det går bort någon lektion så är det tidspress. (Marianne)

Jag har väldigt tigt med tid i kurserna. Matematik och fysik får för lite tid från början plus att här har vi 80 timmar till 100 poäng vilket gör att det blir stressigt. Så jag detaljplanerar varje lektion innan kursen börjar för att se att det överhuvudtaget går ihop. (Maria)

Även Johannes ger exempel på tidspress och betonar att undervisningen måste drivas framåt med ett högt tempo för att hinna med innehållet:

Hela min undervisning i Matematik 2 går ut på att jag får driva framåt och jag måste ha ett ledarskap som gör att alla hänger med. Jag ska få med dem som inte kan så mycket, för det finns sådana elever på samhällsprogrammet, och dem som kan jättemycket och det måste gå i en rasande fart med alla begrepp. Det finns nästa alltid något nytt begrepp som ska sättas in i den matematiska världen, så att säga, och nästa gång måste man ta ett nytt. (Johannes)

Enligt lärarna hänger tidspressen samman med att det centrala innehållet är allt för omfattande i de flesta av kurserna som de undervisar i. Detta bidrar till intensifieringen genom att göra arbetet mycket tidspressat. Lärarna säger att flera av kurserna inte går att genomföra på det sätt som de tror är ambitionen i ämnesplanen. Exempelvis Maria, som beskriver hur delar av innehållet behandlas mycket översiktligt i hennes undervisning:

Däremot har de stoppat in extremt mycket i fysiken vilket gör att jag inte hinner det som är i det centrala innehållet känns det som. Alltså vissa saker står det orientering om. Det är verkligen orientering. Det är verkligen lite. Nu har jag nämnt det så kan jag stryka det från listan så att vi hinner allt det andra. (Maria)

Klas och Johannes är även de mycket kritiska och hävdar att det inte är möjligt att genomföra kurserna utifrån ämnesplanerna:

Det går inte att genomföra kursen i exempelvis Geografi 1 utifrån det centrala innehållet. Det är helt enkelt inte möjligt. Första punkten i det centrala innehållet handlar om hela naturgeografin med klimat, oceanografi och endogen och exogena krafter. Bara det tar minst ett halvår. Och då är det typ nio punkter till som ska med efter det. (Klas)

...men den människa som till exempel har konstruerat Samhällskunskap 1b... på Skolverket och att den klubbats igenom.. dom förstår inte vad en sextonåringens värld innebär och ska möta detta, för det klarar inte ens en universitetsutbildad att på 36 veckor och tre lektioner i veckan få igenom det centrala innehållet. (Johannes)

Kritiken mot det omfattande innehållet i ämnesplanerna är något som alla lärare uttrycker oberoende av om de är positivt inställda till ökad styrning eller ej. Exempelvis säger Stig som är mycket positiv till att lärarna blir mer styrda i valet av innehåll i kursen:

Jag tycker kursinnehållet är OK jag tycker det, bara att det är för mycket. Man har inte skurit ned kursinnehållet tillräckligt för att få in en bra kurs. Och tittar man på Samhällskunskap 1a1 är det fars. Det är en omöjlig kurs och det är alla kollegor överens om. (Stig)

Det centrala innehållets omfattning har en stark påverkan på lärarnas undervisning och har förändrat synen på ämnesinnehållet som nu är högt prioriterat. Detta gäller dock inte alla ämnen hos alla lärare och är beroende av i vilken utsträckning ämnesplanen upplevs som styrande samt om kursen innehåller nationella prov. En lärare säger exempelvis att ” Hållbart samhällsbyggande och naturkunskap är mer öppna, mer att diskutera. Det känns mer fritt, jag känner mig inte så styrd och

tidspressad som jag gör med allt jag måste hinna med i matte och kemi” (Marianne). En annan lärare lyfter också fram skillnaden mellan ämnena och säger att ”vissa kurser är inte alls så tydliga. Som exempelvis en kurs som heter Människan i industrin, den är inte särskilt styrande. Där kan man ha ganska stor variation på innehållet. Så det är inte alla kurser som är så styrande” (Maria).

Även om det finns undantag i enskilda kurser är dock den samlade bilden som ges av lärarna att arbetet intensifierats genom det mer styrda innehållet. Trots intensifieringen genom den ökade styrningen är de flesta lärarna positiva till den ökade tydligheten och ytterligare förtydligande efterfrågas av flera lärare.

Intensifiering genom ökade krav och tidsåtgång i bedömningsarbetet

En viktig ambition med reformen GY11 var att kursers kunskapskrav skulle vara tydligt formulerade och på så sätt kunna uppfattas på ett likvärdigt vis av lärare. Resultaten i studien visar att den tydligare styrningen intensifierar lärarnas arbete med bedömning och betygssättning genom att lärarna har ett ökat fokus på att bedöma och förmedla gjorda bedömningar till elever och vårdnadshavare än de hade tidigare. Alla intervjuade lärare lyfter fram denna förändring mot fler bedömningar som görs på ett mer strukturerat sätt än tidigare och framhåller att arbetet med att skapa tydlighet i bedömningarna kopplat till kunskapskraven blivit en allt större del av lärarnas arbete. Stig beskriver denna förändring jämfört med tidigare läroplan:

För min del så innebär det att jag kopplar mycket tydligare... först för mig själv i planering sen för eleverna, vad det är för kunskapskrav som jag ska bedöma. Jag är mycket mer systematisk där än tidigare och försöker verkligen göra så att kunskapskraven skall återkomma helst två eller tre gånger. Jag tänker hela tiden, hur ska det här bedömas och vad är det för kunskapskrav som jag bedömer nu? Så där är den stora skillnaden, plus att man kollar av kursplanen mycket noggrannare. (Stig)

Även Daniel beskriver denna förändring mot ökat fokus på kunskapskrav och betonar även tiden som läggs på att ge återkoppling till eleverna:

Min upplevelse är att ribban har höjts när det gäller bedömning och kommunikationen med eleverna. Alltså arbetet med att försöka tolka kunskapskraven och ge feedback och så som de också kan använda sig av. Så det tycker jag nog är ganska stor skillnad ändå jämfört med tidigare. (Daniel)

Johannes håller med om förändringen och sätter även arbetet med bedömning i förhållande till andra delar av undervisningen för att visa på den förskjutning som han menar har skett. På frågan om arbetet med bedömning förändrats med GY11 svarar han:

Absolut har det gjort det. Det har verkligen ändrat sig och framförallt det här med matriserna och bedömningen. Det har skett en förflyttning från att göra saker med elever till att elever skall bedömas, det är ju en kraftig förskjutning. (Johannes)

Den ökade fokuseringen på bedömning av elevernas prestationer och det upplevda kravet på ökad tydlighet och transparens i bedömningen är framträdande hos merparten av lärarna som framhåller hur bedömningen blivit mer formaliserad. Bedömningen har gått från att tidigare ha bestått av samtal kring utvecklingen och mera summativa bedömningar till att nu visualiseras på olika vis genom matriser och

andra verktyg som skall öka transparensen i bedömningarna samt urskilja vilka kunskapskrav eller förmågor som uppnåtts på vilken nivå.

När de får tillbaka prov så får de en matris. Där det på framsidan står en summering av de olika förmågorna och så kan de se på en skala E till A där jag sätter kryss hur långt de kom på den skalan. På baksidan av lappen så ser de om de klarat uppgiften eller inte, så det är uppgiftsspecifikt upp till förmågorna där jag sätter ett kryss om de klarat uppgiften eller inte och så kan de se vad jag bedömt utifrån. (Maria)

Just förmedlingen av resultaten och hur detta visualiseras på ett tillgängligt vis är framträdande i flera av lärarnas utsagor. Vikt läggs vid att informera om hur eleverna presterar i relation till kunskapskraven samt att göra resultaten tillgängliga för elever och föräldrar.

Vi använder oss av en matris på vår lärplattform som alla lärare skall använda där både elever och föräldrar kan gå in och titta om de vill se hur det går för eleven. Där finns alla kunskapskrav och markeringar hur långt de kommit hittills i relation till de olika betygsstegen. Tidigare var det inte så specifik bedömning som det är nu och eleverna vet, eller kan åtminstone ta reda på, hur de ligger till. De bedömningar som görs i kursen på prov eller inlämningar får ett omdöme i matrisen för uppgiften och sedan förs det över till den stora matrisen som sammanfattar hur eleven ligger till på kursen. (Klas)

Förändringen tar mycket tid i anspråk och lärarna framhåller att de lägger mer tid på bedömning och förmedling av bedömningen än de gjorde innan GY11. Daniel säger ”Och också att hinna med det, att inför en uppgift tala om målen och sen efter ge respons och så. Det tycker jag att det tar väldigt mycket tid (Daniel). Några av lärarna säger även att den trend som varit på flera skolor mot matriser och fler elevsamtal kring bedömning tagit allt för mycket tid i anspråk och att de nu valt att gå ifrån detta arbetssätt allt mer.

Jag har ju suttit med eleverna efter varje prov och pratat men det tar väldigt lång tid. Så nu har jag börjat övergå mer till att skriva respons på its learning och så får man ju prata med dem som verkligen vill prata om det. (Marianne)

Vi försöker arbeta med matriser och de flesta lärarna håller på med matriser. Jag började med matriser och sånt där men sen har jag övergått mer till samtal och förklara muntligt och visat, skickat med matris ibland och ibland visar jag matriserna. (Johannes)

Förutom tiden bedömningarna tar i anspråk är de flesta lärarna inte negativt inställda till hur bedömningspraktiken ser ut och anser att det är bra att eleverna kontinuerligt får respons på sina prestationer och att dessa relateras till kunskapskraven. Någon kritik mot hur kunskapskraven är utformade finns heller inte hos merparten av lärarna. De två lärarna som är kritiska mot utformningen är Johannes och Klas, som menar att allt arbete som läggs ned på bedömning och återkoppling kan användas på annat sätt. Johannes fokuserar på nyttan av detta arbete för elevernas utveckling och menar att det inte ger eleverna någonting.

Men jag tycker att matriser och sådant, det ger ingenting till eleverna, det är inte tillräckligt i varje fall, det gäller för en god lärare att översätta matriserna och utföra ett gott lärarskap och vägleda eleverna. (Johannes)

Även Klas ifrågasätter hur fokuseringen på bedömning påverkar undervisningen och elevernas lärande samt betonar att arbetet tar tid från andra diskussioner som skulle kunnat föras mellan kollegor.

Det har gått till överdrift, varje konferens och samtal med kollegor handlar om bedömning. Även eleverna är bara fokuserade på kunskapskrav. Snart undervisar vi inte om något, utan bedömer bara elevers prestationer utan att lärandet sker innan bedömningen. Planeringen av momenten görs numera utifrån kunskapskraven istället för vad som är adekvat innehåll. Det är inte bra. (Klas)

Likriktning och bortprioritering av andra mål

Ett tydligt resultat är att det centrala innehållets omfång och den tidsbrist som det innebär får som konsekvens att andra mål bortprioriteras till förmån för ämnesinnehållet, något som framhålls av samtliga lärare. Flera av lärarna uppger att de, efter införandet av ämnesplanerna i GY11, inte hinner med andra uppgifter som de tidigare haft starkt fokus på och att undervisningen blir mer likriktad från år till år med mindre utrymme för variation. Klas säger exempelvis att GY11 bidragit till att återupprätta ämnens vikt men att det skett på bekostnad av de övriga delarna av läroplanen där värdegrundsarbetet nu får stå tillbaka för kurserna ”Tidigare var det flera temadagar kring värdegrundsfrågor och alla lärare var engagerade i dessa, nu känns de mest som ett störande moment” (Klas). Även Daniel ger uttryck för hur det centrala innehållet bidragit till likriktning av undervisningen.

Jag tycker nog att en av de stora skillnaderna är att det centrala innehållet är mer styrt och att det också gör att utrymmet för andra saker inte finns egentligen. Om man ser i samhällskunskap och historia som jag har så är det svårt att klämma in något mer utifrån det. Tidigare kunde nog kurserna från år till år se lite mer olika ut än vad de gör nu. (Daniel)

Han exemplifierar sedan denna förändring med hur det ämnesövergripande arbetet blivit allt mer styrt. Detta är något som flera utav lärarna beskriver som en stor förändring med GY11 då det ämnesövergripande arbetet antingen bortprioriterats helt eller att det blivit mer styrt. Daniel säger att:

När det var Lpf 94 så jobbade jag i ett arbetslag som jobbade mycket med teman och ämnesövergripande arbete vilket också gjorde att det blev stor variation. Det har vi i och för sig nu också men de temana blir mer styrda mot det som innehållet också säger. (Daniel).

En annan förändring som framkommer i lärarnas berättelser är hur det styrda centrala innehållet och tidspressen som de upplever påverkar elevernas möjlighet till inflytande över innehållet i undervisningen. Elevinflytandet inom kurserna ges inte samma utrymme som innan ämnesplanerna i GY11 infördes och flera av lärarna uttrycker hur viktigt de anser att elevinflytandet är men att det inte kan få samma utrymme idag när planeringen är mer strukturerad och kursens innehåll skall hinnas med att gå igenom på den tid de har till sitt förfogande. På frågan om elevinflytandets roll i undervisningen utifrån GY11:s ämnesplaner svarar Maria att:

Men visst kommer eleverna med önskemål, alltså jag utgår från planeringen men förändringar sker ju liksom, men det finns tyvärr inte så mycket utrymme som jag önskat. (Maria)

Även Klas och Daniel ger uttryck för att elevinflytandet är starkt begränsat och att det minskat avsevärt med införandet av ämnesplanerna i GY11:

Elevinflytandet har väl minskat när det blivit allt viktigare att få med alla delar i kursen. Eleverna kan inte välja att jobba med exempelvis samtyckeslagstiftning i kursen för det ingår ingen juridik, eller det kanske kan klämmas in men det är redan överlastat som det är. Det handlar mer om arbetsformer i så fall men det har blivit mindre med det med av någon anledning. (Klas)

Det med elevernas inflytande, det känner jag nog själv att jag har, inte tappat helt ska man inte säga men det blir inte lika mycket av det som man försökte göra innan. Det upplever jag nog, att det är mer att nu ska vi ha det här momentet om privatekonomi och det gör vi på det här sättet och så kanske man ställer någon fråga; blir det bra? Ungefär så... så att ja, det tycker jag nog fanns mer möjligheter tidigare kanske. (Daniel)

Sammanfattning av förändringar i lärarnas arbete med införandet av ämnesplanerna i GY11

Det går att se flera förändringar som skett i lärarnas arbete i och med införandet av GY11. Lärarna upplever en intensifiering och likriktning av arbetet där kursernas centrala innehåll dels bidrar till en tidspress att hinna med innehållet och dels leder till att annat får bortprioriteras. Samtliga lärare anser även att det centrala innehållet är allt för omfattande och att det i många fall upplevs som omöjligt att realisera reformens intentioner. Dessutom uppger lärarna att det reglerade ämnesinnehållet gjort att andra delar av skolans uppdrag som elevinflytande eller ämnesövergripande arbete inte får samma plats i undervisningen som det haft tidigare.

En annan stor förändring som lärarna ger uttryck för är att arbetet med bedömning tar allt mer tid i anspråk. GY11 har, för de intervjuade lärarna, inneburit fler bedömningar och ökad kommunikation kring denna samt ett ökat krav på transparens i de gjorda bedömningarna. Det har inneburit fler samtal och ökat arbete med att visualisera bedömningarna på olika lärplattformar eller med hjälp av matriser.

Lärarnas syn på GY11 i relation till likvärdighet och autonomi

Under denna underrubrik redovisas resultaten från studiens andra forskningsfråga, nämligen ” Hur ser lärarna på sin autonomi i förhållande till den inriktning mot likvärdighet som är framträdande i GY11?”.

Tre resultat är framträdande: 1) merparten av lärarna är positiva till den ökade styrningen av undervisningen genom ämnesplanerna i GY11. Fler är dock ambivalenta och framhåller att de har minskad autonomi. 2) lärarna har tilltro till likvärdigheten inom svensk skola och kopplar bristen på likvärdighet till otillräcklig styrning och brist på bedömningsstöd. Två av lärarna kopplar även bristen på likvärdighet till bristande kompetens hos lärarkollegorna. 3) de lärare som är mest kritiska till lärarkårens genomförande av GY11 är även de som är för hård styrning med minskad autonomi. Nedan belyses dessa resultat genom återberättande genom lärarnas utsagor och med hjälp av citat.

Inställning till ämnesplaner och ökad styrning

I intervjumaterialet framkommer att samtliga lärare utom Johannes är företrädevis positiva till förändringarna med mer styrd ämnesplan som infördes med GY11. Lärarna intar olika positioner där två av lärarna är uteslutande positiva till ökad styrning, fyra lärare är delvis ambivalenta och en är negativt inställd.

Lärare som är positiva till ökad styrning

De två lärarna (Stig och Maria) som är positiva till reformen ger inte uttryck för några negativa effekter av den ökade styrningen. De anser att en styrd ämnesplan leder till att undervisningen innefattar rätt innehåll och att det då blir ett mer seriöst innehåll än om lärarna själva får påverka urvalet.

Det är bra att det är mer styrt innehåll för att det blir mer seriöst, man tvingas göra ett seriöst innehåll och det gör att det blir mer seriöst, att man gör det man ska. (Stig)

De framhåller att det styrda innehållet bidrar till att skapa tydlighet kring vilket innehåll som skall ingå i undervisningen vilket lärarna ser som nödvändigt för att uppnå likvärdighet i skolsystemet

Vad gäller matematik och fysik är de väldigt styrande, men jag tror att det behövs för att det skall bli kurser som är likvärdiga över landet. Och i så pass viktiga ämnen. (Maria)

De lyfter fram den styrda ämnesplanens positiva påverkan på likvärdigheten och anser inte att det är ett problem att styrningen påverkar den enskilda lärarens autonomi i urval och bedömning.

Lärare som är företrädevis positiva men även ambivalenta till ökad styrning

De fyra lärarna (Daniel, Klas, Helena och Marianne) som är delvis ambivalenta får anses vara företrädevis positiva till reformen men kommer samtidigt med kritik och uttrycker ambivalens över att de förlorat viss autonomi i urval av stoff samt i bedömningsarbetet. Lärarna är positiva till det centrala innehållet då de anser att det bidrar till likvärdighet men framhåller samtidigt att styrningen gjort arbetet som lärare mer monotont när friheten att ta upp aktuella händelser eller det eleverna tycker är intressant har minskat. Klas framhåller att möjligheten att själv forma ämnesinnehållet minskat och uttrycker ambivalens över den förlorade friheten i relation till ökad likvärdighet mellan skolor:

Tidigare var det mycket mer frihet att forma innehållet och jag kan sakna det. Även om jag tycker att det är bra att eleverna får någotsånär samma innehåll i olika skolor så innebär det att jag som lärare ibland kan känna att det blir lite enahanda med samma moment från år till år. (Klas)

Även Helena gör skillnad mellan vikten av likvärdighet i skolsystemet och det positiva i friutrymme som finns i läraruppdraget.

Om syftet är att öka likvärdigheten då är det bra att det är styrt... men det finns ett friutrymme som är väldigt trevligt, tycker jag som lärare. (Helena)

Marianne anser att undervisningen är ”lättare” när det är tydligt vilket innehåll som är viktigt men framhåller samtidigt att styrningen gjort arbetet som lärare mer monotont.

Om man tycker att det är bekvämt att veta exakt vad man ska göra så är det de (kurserna, författarens anmärkning) som är mer styrda som ja, blir så att säga lättare men jag tycker att det är roligare med dem som inte är så styrda. (Marianne)

Även Daniel ger uttryck för denna ambivalens mellan autonomi och likvärdighet när han dels framhåller vikten av likvärdighet och anser att ökad styrning inte är något problem för honom då det underlättar urvalet men senare ger uttryck för hur nya idéer inte får utrymme i undervisningen när ämnesinnehållet är styrt.

Jo men det tycker jag nog att det kan vara ganska viktigt (likvärdigheten, författarens anmärkning) ... Alltså jag känner inte att jag har något stort problem med att det är så styrt om man säger så. (Daniel)

På ett sätt kan jag tycka att det är lite skönt att veta vad som skall göras men behöver inte alltid uppfinna nya saker och så där utan bygga vidare på vad man gjort tidigare år eller vad som funkat. Så det kan jag ändå känna är ett stöd samtidigt som om man får en bra idé, tänk om man skulle gjort det här, så kan det vara svårare... (Daniel)

Förutom ambivalens mellan likvärdighet och autonomi i förhållande till mer monotont arbete för lärarna samt möjligheten att föra in nytt innehåll i undervisningen uttrycks ambivalens om huruvida den styrda ämnesplan bättre kan definiera vad som är relevant innehåll än lärarna själva. Marianne ger uttryck för båda sidor då hon dels anser att tydligheten hjälper läraren med vad som är viktigt innehåll,

Jag tycker att jag har en större hjälp nu sen GY11 kom med vad som är viktigt, jag tycker att kursplanerna är tydligare. Samtidigt som du blir mer styrd så blir det mer tydligt vad vi ska ta upp, vad som är viktigt. (Marianne)

och dels att lärare borde kunna avgöra vilket urval som är relevant.

nog tycker jag att en kemilärare borde kunna avgöra vad som är viktigt för framtiden om man går på natur eller teknik och ska läsa vidare. (Marianne)

Ambivalensen mellan likvärdighet och autonomi är som nämnts utmärkande för dessa lärare men sammantaget kan sägas att de är företrädevis positiva till ämnesplanerna och specificeringen av det centrala innehållet och att de trots ambivalensen främst framhåller vikten av likvärdighet.

Läraren som är negativ till ökad styrning

Endast en av de intervjuade lärarna är till övervägande del kritisk mot den ökade styrningen och ifrågasätter om likvärdighet skall vara ett överordnat mål i undervisningen. Han gör gällande att skolan har tre uppdrag, socialisering, kvalificering och sortering och att det på senare år skett en förskjutning mot det sistnämnda. Läraren är starkt kritisk till detta och anser att betyg och bedömning i syfte att sortera eleverna fått en allt för stark roll inom svensk skola. Han menar att sortering och

likvärdighet fått företräde framför lärarens egen bedömning av vad som är relevant och att det påverkat lärarnas arbete:

Måste säga att det var bättre förr när lärarna fick avgöra innehållet, för mig som lärare. För elevens likvärdighet när det gäller betygssättning och rättvisaspekter och för samhällets sorteringsfunktion, inte lika bra. (Johannes)

Han förespråkar istället en mindre styrande läroplan där lärarna ges möjlighet att utveckla elevernas kunskaper genom att själv välja relevant innehåll och menar att nuvarande läroplan inte ger tillräckligt utrymme för detta inom hans ämne.

Som lärare får man helt enkelt tänka på att det här ska bli en bra kurs som ger eleverna någonting och det är väl utgångspunkten, så att man gör en resa där de utvecklar sitt lärande och sin förståelse för samhällsvetenskap, men .. där man ... måste fuska sig igenom centralt innehåll. Ska skolan vara en plats där vi utvecklar och har lärande, då är det bra att ha en väldig vag kursplan där läraren som är en duktig lärare kan välja och faktiskt göra en väldigt bra samhällskunskapsresa. (Johannes)

Läraren skiljer sig åt från de andra lärarna genom att inte tillmäta likvärdigheten samma vikt och ifrågasätter hur strävan efter likvärdighet påverkar undervisningen och därmed elevernas lärande.

Låg tilltro till likvärdigheten och förklaringar till bristande likvärdighet

Även om de flesta lärarna är positiva till den ökade styrningen av ämnesplanerna för att uppnå likvärdighet är de tveksamma till om styrningen bidragit till att skapa likvärdighet. När de gör jämförelser med tidigare läroplan (Lpf 94) är alla lärare överens om att handlingsutrymmet för den enskilda läraren minskat med GY11 men att det inte nödvändigtvis innebär att det blivit mer likvärdigt. Exempelvis säger Stig, som är mycket positiv till ökad styrning genom centralt innehåll och tydligare kunskapskrav att ”Jag tror egentligen att det inte är så stor skillnad jämfört med tidigare, man har kunskapskrav men vad är utförligt och nyanserat” (Stig). Även Helena och Johannes lyfter fram att det inte är likvärdigt mellan och inom skolor när det kommer till betyg och ämnesinnehåll.

Jag tror vi tolkar saker väldigt olika beroende på vilken skola eller arbetsplats som man är på, alltifrån innehåll, nivå på innehåll och betygsnivåer tror jag. Men jag ser bara när jag bytt skola vad olika det är bara några mils avstånd, hur man resonerar kring innehållet och vad man lägger fokus på på olika skolor. Det ser jätteolika ut där, det spretar. (Helena)

Det är inte likvärdigt i samhällskunskap, du har satt dina betyg och jag mina betyg . Du har läst om Kuba och jag om USA. Det är helt olika saker men vi tittar ju på det här med översiktligt, utförligt och så nyanserat och så kanske det är ganska lika ändå men själva innehållsmässiga biten vad en elev läst i Samhällskunskap 1b eller 2 det är inte alls säkert att det är lika. (Johannes)

Tilltron till likvärdigheten i skolan är låg hos lärarna och de förklaringar som ges av lärarna till den bristande likvärdigheten är främst att det inte finns nationella prov i flertalet av ämnena samt att det krävs ytterligare förtydligande av styrdokumentet. Två av lärarna är även starkt kritiska till hur lärarkollegor tagit till sig samt implementerat reformen.

Nationella prov och bedömningsstöd nödvändigt för likvärdighet

Lärarnas tilltro till likvärdigheten varierar även mellan olika ämnen och flera lärare som har ämnen med nationella prov eller ett omfattande bedömningsstöd har en större tilltro till att eleverna bedöms likvärdigt inom dessa ämnen. När lärarna fick frågan om hur de ser på graden av likvärdighet inom svensk skola svarade två av lärarna som undervisar i matematik att:

I matematik tror jag att det är likvärdigt, i kemi, ja det tror jag nog men jag tänker i NK och i hållbart samhällsbyggande som inte har de här bedömningsstöden, där tror jag kanske inte att det blir så.
(Marianne)

Eftersom jag har matte, tycker jag att det är jättebra om jag ska.. om nåns betyg ska jämföras med något annat då är matte mycket bättre än samhällskunskap. Den här sorteringsapparaturen som man lagt på skolan, den bör ju definitivt då om man tar samhällskunskap, om de vill ha det mer styrande då måste de ha nationellt prov. För ska vi ha den uppgiften då måste vi ha det. Och det är helt sjukt kanske att ha den för elevers utveckling då till att bli demokratiska medborgare men om man vill ha det för att sortera och likvärdighet är det nödvändigt. (Johannes)

Helena ger uttryck för samma synsätt där de nationella proven eller bedömningsstödet är nödvändiga för att skapa likvärdighet och oroar sig över att det på senare tid tagits bort prov i kurserna. Hon säger att ”det behövs mer stöd i form av bedömningsprov om det är likvärdighet man vill ha, nu går vi åt andra hållet med prov vartannat år och i biologin har man helt tagit bort det och tanken var från början att bedömningsprovet skulle hjälpa oss att få någon form av likvärdighet och jag är orolig om de försvinner helt” (Helena). Även lärare som inte undervisade i ämnen som har nationella prov lyfte fram nationella prov som nödvändigt för att skapa likvärdighet. Stig säger att: ”Det finns inget som reglerar inom våra ämnen, det finns inga nationella prov. Jag tror vi är mer kalibrerade inom skolan men vågar inte uttala mig på riksnivå men eftersom vi inte har nationella prov så finns ingen kalibrering där och jag kan säga att det är lite bekymmersamt. Vissa skolor sätter för höga betyg och samtidigt görs fler NP frivilliga” (Stig).

Ökad tydlighet i styrdokumentet nödvändigt för likvärdigheten

Några av lärarna anser att det är bristande tydlighet och riktlinjer kring hur styrdokumentet skall tolkas och Skolverket kritiserar för att inte ge stöd med förtydliganden av ämnesplanerna. Exempelvis säger Helena:

Det är tolkningsfrågor hela tiden när man läser Skolverkets dokument. Jag tycker att det är få dokument som är skrivna så att man förstår att: Jaha det är så. En förändring skulle kunna vara färre dokument med tydligare skriven text kanske med exempel som inte väcker fler frågor utan som avgränsar, för det är väldigt öppet skrivet. (Helena)

Även Maria är kritisk till Skolverket och efterfrågar mer stöd från dem i uttolkningar av ämnesplanerna.

Men från Skolverket skulle jag vilka få mer stöd, jag menar hör man av sig för att man faktiskt vill ha stöd och se att vi är på rätt spår, vi vill ju göra rätt, och inte ens får ett mail tillbaka. Det tycker jag är rent dåligt. Det stödet saknas helt, det räcker inte med en broschyr, det finns människor bakom som

kan prata och man måste kunna få tag i dem. Visst ska det vara viss frihet för skolorna men det ska inte vara en så stor frihet att det blir ojämnt. (Maria)

Hon argumenterar för tätare kontakt mellan Skolverket och skolorna, vilket hon anser fungerat dåligt. Att Skolverket skall kunna stödja skolorna är viktigt för att öka likvärdigheten genom att vägleda lärare hur de skall kunna ”göra rätt” tolkningar av ämnesplanerna.

Missstro mot lärarna

Det är främst två av lärarna som lyfter fram att reformen inte fullföljts av flera lärare som antingen vägrat ta till sig reformen eller som inte förstått den fullt ut. Stig kommenterar skillnaden i likvärdighet mellan GY11 och tidigare läroplan genom att säga:

Jag tror att det varken är bättre eller sämre, jag tror att det är ganska lärarspecifikt fortfarande. Jag vet att vi har kollegor här som fortfarande kör poängprov och som inte förstår kunskapskrav [...] de personer som jag pratar om nu har aldrig läst så jävla skit om man uttrycker sig som dem, det står samma som vanligt, det har jag alltid klarat mig utan och bla bla bla. De är dokumentresistent. (Stig)

Även Maria lyfter fram lärarnas implementering som en av de avgörande faktorerna till bristande likvärdighet.

Jag upplever det.. det beror på vad vi pratar om, innehållsmässigt så ska det ju vara samma. Och man ska ju följa det centrala innehållet och jag hoppas att de flesta gör det Men... jag upplever att det är många som fortfarande inte har satt sig in i det och har sin värld och tycker att det funkar jättebra och vill inte förändra, och då tycker jag inte att det blir likvärdigt. (Maria)

Skillnader mellan de olika lärargrupperna

Det som främst är utmärkande för de två lärarna som är starkt positiva till en mer styrd ämnesplan är att de även är kritiska till lärarnas förmåga eller vilja att genomföra reformens ambitioner. De känner sig säkra i sin roll som uttolkare av ämnesplanens intentioner och anser att det är andra lärare som behöver stöd och de uttrycker även stark kritik mot hur kollegor hanterar ämnesplanen. Exempelvis hävdar Maria att lärarna på hennes skola inte tagit emot den hjälp hon erbjudit när det gäller tolkning av ämnesplanerna: ”Alltså nu känner jag inte att jag behöver så mycket mer stöd utan det är jag som skulle varit stöd till kollegorna då, för de som har velat” (Maria). Även Stig säger att han försökt hjälpa kollegor med tolkningar men att det inte fallit väl ut då kollegorna inte velat ta emot hjälpen.

För jag vet att när jag tog upp med XX (författarens ändring) att han måste ta upp konsumenträtt blev han skitförbannad. Det är ett obligatoriskt moment i kursplanen, men han blev jätteförbannad när jag tog upp och lade mig i hans undervisning även om jag gjorde det på ett kamratligt sätt. Det var inte någon spydighet eller så utan vi satt i ämnesgruppen och pratade och så sa jag det att detta är ett obligatoriskt kursmoment och då blev han skitförbannad. När jag sa att privatjuridiken inte ingick så blev han jättesur. Här trampar man någon på tårna. (Stig)

Andra delar som är signifikativa för de båda lärarna är att de starkt framhåller vikten av tydlighet i ämnesplanetexten samt att stöd behövs för att kunna tolka texterna på ett korrekt vis.

Med de fyra lärarna som är företrädevis positiva till styrda ämnesplaner men som även framför kritik mot delar av reformens utfall är det en mer spretig bild som framträder. Klas och Marianne är positiva till det centrala innehållet och framhåller vikten av tydligheten men Klas framför viss kritik mot kollegors sätt att hantera reformen medan Marianne framhåller att lärare har den kompetens som krävs för att själva välja ut relevant innehåll och genomföra undervisningen på ett bra sätt. Inte heller Daniel eller Helena kritiserar kollegorna utan framhåller främst tydligheten i ämnesplanen och det specificerade centrala innehållet som förutsättningar för att uppnå likvärdighet.

Den lärare som är negativt inställd till den mer styrda ämnesplanen och specificerat centralt innehåll skiljer sig från de andra intervjuade lärarna genom att inte tillmäta likvärdigheten samma vikt. Han kritiserar ej kollegor utan framhåller att lärare är de som bäst kan välja ut innehåll och forma undervisningen för att uppnå så hög grad av utveckling av eleverna som möjligt vilket han säger är skolans viktigaste uppdrag i förhållande till andra uppdrag som exempelvis sortering inför högre studier. Detta blir exempelvis tydligt när han pratar om bedömningens sorterande funktion. Han säger:

Jag tycker att lärare när de träffar elever enskilt så pratar de väldigt ofta om de här jäkla matriserna och skillnaderna på utförligt och det här skulle du gjort bättre. Prata istället om.. ska vi också ha euro som valuta i Sverige? Vad tycker du? Och så pratar man med den här eleven. Jag tror till exempel att Platon och Sokrates... jag tror inte att Sokrates bedömde Platon. Jag tror de hade intressanta samtal i sina dialoger där Sokrates mycket väl förstod att Platon var en duktig elev men de pratade om intressanta begrepp och genom det så utvecklades båda. Och det tror jag är ett gott lärarskap.
(Johannes)

Läraren skiljer sig dock inte från de andra lärarna i sin syn på hur likvärdighet kan uppnås då han hävdar att endast fler nationella prov och styrt kursinnehåll kan bidra till ökad likvärdighet men skillnaden blir vilken vikt likvärdighet tillmäts.

Analys av resultatet

Syftet med denna analys är att relatera studiens resultat till min sammanfogade modell (Figur 3) mellan Fredrikssons (2010) och Arensmeier och Lennqvist-Lindéns (2017) modeller som presenterats tidigare och som ser ut så här:

LÄRARES FÖRHÅLLNINGSSÄTT TILL YRKESUTÖVNINGEN		PROFESSIONELLT	BYRÅKRATISKT	MARKNADSORIENTERAT	BRUKARORIENTERAT
LÄRARNAS	Inställning till staten	Själv tilltro baserad (Autonomi och diskretion önskvärd)	Tilltro baserad (likvärdighet genom reglering utifrån-uppifrån)		
	Inställning till yrkesgruppen	Tilltro baserad	Mistrobaserad		
	Överordnade ideal i yrkesutövandet	Beakta den professionella kunskapen och yrkesetiken	Följa regelverket	Kundens efterfrågan och att vara lojal mot organisationen	Visa hänsyn till brukaren och dialog med brukarna

Figur 3, Modell för analys av studiens resultat. (se ovan s. 17)

Modellen togs fram innan intervjuerna gjordes för att, tillsammans med forskningsfrågorna, utgöra utgångspunkten i designen av intervjuguiden. Alla delar av modellen är dock inte lika framträdande i analysen som följer då lärarna inte lyfte eller diskuterade marknadsorienterade aspekter i relation till förhållningssätt till yrkesutövningen. Analysen utgår från de mest framträdande resultaten, nämligen:

- Lärarnas upplever att deras arbete har intensifierats
- Lärarna upplever en likriktning av ämnesinnehållet med bortprioritering av andra mål
- Merparten av lärarna är positiva till den ökade styrningen av undervisningen i GY11 men flera är ambivalenta och framhåller att de har minskad autonomi
- Lärarna har låg tilltro till likvärdigheten inom svensk skola och kopplar det de ser som brist på likvärdighet till otillräcklig styrning och brist på bedömningsstöd. Två av lärarna kopplar även det de ser som brist på likvärdighet till bristande kompetens hos lärarkollegorna.
- De lärare som är mest kritiska till lärares implementering av GY11 är även de som är för hård styrning med minskad autonomi.

Resultaten analyseras utifrån modellen under följande underrubriker, 1) intensifiering av arbetet 2) syn på yrkesgruppen 3) likriktning och ambivalens samt 4) ökad styrning och likvärdighet.

Intensifiering av arbetet

Resultatet kan analyseras som att samtliga lärare i studien anser att det skett en intensifiering av arbetet i och med införandet av GY11. Reformen har inneburit ett mer styrt innehåll i form av centralt innehåll samt en ökad betoning på bedömning utifrån kunskapskraven. Den tidspress som lärarna ger uttryck för när det gäller att hinna med allt obligatoriskt innehåll, samt bedöma och förmedla bedömning utifrån kunskapskraven, innebär en intensifiering av arbetet. Trots att merparten av lärarna är positiva till förändring mot mer styrda ämnesplaner är alla kritiska mot utformningen av främst det centrala innehållet gällandes omfattningen av ämnesinnehållet i kurserna.

Lärarnas positiva syn på reformen, trots de brister de ser i utformningen av ämnesplanerna, kan ses som en tilltrobaserad syn på staten utifrån modellens kategori om ett byråkratiskt förhållningssätt till yrkesutövningen. Som framkommer i flera av citaten är det inte ambitionen i reformen som kritiseras utan istället kritiseras utfallet av reformen i form av ökad intensifiering till följd av de formuleringar som gjorts i ämnesplanens centrala innehåll. Lösningen på problemet blir inte att ha en minskat fokus på reformens ambitioner att skapa tydlighet utan främst att minska mängden ämnesstoff och att ytterligare förtydliga innehållet i ämnesplanen.

Det finns skillnader mellan lärarna i studien hur de tar sig an det upplevda problemet med det som framkommer som ett allt för omfattande innehåll. Alla lärarna upplever tidspress kopplat till innehållet och flera nämner att de forcerar undervisningen för att hinna med det centrala innehållet och bedömningen. Detaljplanering av läsårets alla lektioner, en stor upplevd stress om ”det går bort någon lektion” samt tidspress för att hinna med allt innehåll inför nationella prov nämns bland annat i resultatet.

Samtidigt påtalar flera lärare att de kurser som inte är så styrda och inte innehåller nationella prov är friare och roligare/trevligare att undervisa i. Ett tydligt exempel är Johannes som uppger att undervisningen i matematiken ”går ut på att jag får driva framåt” för att hinna med innehållet och alla centrala begrepp men att han i samhällskunskapen istället har ett perspektiv med ett tydligt elevfokus där eleven ”gör en resa där de utvecklar sitt lärande och sin förståelse för samhällsvetenskap” men att man som lärare samtidigt ”måste fuska sig igenom centralt innehåll”. Matematikundervisningen kan här analyseras som ett uttryck för ett byråkratiskt perspektiv på yrkesutövningen där undervisningen syftar till att följa ämnesplanen för att förbereda eleverna inför nationella provet och i förlängningen även uppnå den likvärdighet som nationella provet delvis syftar till att bidra till. Utifrån det som Johannes beskriver om samhällskunskapsundervisningen framkommer något som mer går att analysera som ett professionellt förhållningssätt där självtilltron är hög gällandes lärarens förmåga att välja ut relevant innehåll som bidrar till elevernas lärande samt fatta beslut med diskretion om vad i det centrala innehållet som skall tillmätas störst vikt.

Syn på yrkesgruppen

I resultatet framkommer att några av lärarna är kritiska mot hur kollegor tagit sig an och genomfört reformen GY11. De lärare som är mest kritiska mot lärares kompetens i allmänhet och kollegornas i

synnerhet är även de som är mest positiva till ökad statlig reglering av yrket. Dessa lärare uttrycker misstro till yrkesgruppens kompetens att genomföra reformen men kan samtidigt sägas ha en stark självtilltro då de framför exempel på hur de försökt vara stöd till kollegorna och förklarat hur ämnesplanerna i GY11 bör tolkas. Deras utsagor innehåller flera exempel på en säkerhet i uttolkningen av ämnesplanerna och innehållet i, och genomförandet av, undervisningen framstår som oproblemiskt bortsett från de brister som de menar förekommer i ämnesplanens centrala innehåll.

Flera av lärarna visar tilltro till lärare som yrkesgrupp när det gäller att välja ut relevant innehåll men är ändå förespråkare för mer byråkratisk styrning i syfte att uppnå likvärdighet samt förenkla arbetet. Dessa båda grupper visar på olika problematiska aspekter av den modell som använts där begreppen självtilltro och tilltro används. Lärarna med stark självtilltro men låg tilltro till yrkesgruppens kompetens kan inte sägas företräda ett professionellt förhållningssätt till yrket även om de tillhör de med störst självtilltro av de intervjuade då de samtidigt har ett starkt byråkratiskt förhållningssätt till att följa regelverket och förespråkar reglering utifrån. Den andra gruppen som visar på större tilltro till yrkesgruppen kan inte heller sägas företräda ett mer professionellt förhållningssätt då även de förespråkar ökad tydlighet och har en stark tilltro till ökade regleringar som ett medel för att uppnå den likvärdighet som de värderar högt. Skillnaden mellan de båda gruppernas förhållningssätt belyser skillnaderna mellan tilltro till den egna förmågan att följa regleringar och tilltro till lärarkårens förmåga att fatta beslut med diskretion utifrån den situation de befinner sig i samt utifrån de elever som de undervisar.

Likriktning och ambivalens

Flera av lärarna uttrycker att undervisningen blivit mer likriktad sedan ämnesplanerna inrättades med GY11. De uttrycker även att andra delar såsom ämnesövergripande undervisning och elevinflytande har bortprioriterats. Lärarna känner en ambivalens mellan förlusten av autonomi i arbetet och vikten av likvärdighet i skolsystemet. De framhåller att likvärdigheten är viktig och att den styrda ämnesplanen gör att det blir mer relevant innehåll och mer seriös undervisning. Lärarnas utsagor innehåller bland annat formuleringar som att ”göra det man ska” samt att ta upp det ”som är viktigt”. Samtidigt som de framhåller att de kurser som är mer ”fria” också är de som är roligare att undervisa inom är det flera av lärarna som efterfrågar mer stödmaterial och tydligare formuleringar i ämnesplanerna. Utsagorna visar på en stor tilltro till styrdokumentet och ett förhållningssätt som kan analyseras som ett byråkratiskt förhållningssätt till yrkesutövningen där regelverket skall följas. Det byråkratiska förhållningssättet får företräde framför ett mer brukarorienterat synsätt då brukarnas (elevernas) möjlighet till inflytande har fått minskad prioritet. Att elevinflytandet blivit allt mindre framträdande i undervisningen konstateras men framhålls mer som en konsekvens av reformen än som ett problem.

Även bedömningspraktiken har förändrats och innebär att lärarna upplever ett ökat krav på att ha en mer transparent bedömning där elevernas utveckling i förhållande till kunskapskraven måste redovisas på ett tydligare vis med återkopplande kommentarer. Lärarna uttrycker att detta främst är en positiv utveckling även om flera av lärarna är kritiska mot den tid det tar i anspråk samt att förväntan på tydligare redovisning av kunskapskrav i matrisform på exempelvis olika lärplattformar inte överensstämmer med några lärares syn på lärande. Trots kritiken mot ökad arbetsbelastning riktas

ingen kritik mot hur styrdokumentet formuleras utan istället behandlas den ökade arbetsbelastningen som något som uppstått, utan att lärarna lyfter fram vad denna förändring beror på eller hur det går att motverka den ökade arbetsbelastningen. Några lärare hanterar situationen genom att själva dra ned på mängden återkoppling medan andra accepterar att det nu tar mer tid i anspråk. Den inriktning mot mer explicit redovisning av elevernas utveckling genom matriser på lärplattformar kritiseras men någon riktad kritik mot de skolorna som organisation som genomfört dessa förändringar är inte tydlig i lärarnas utsagor. Även om det marknadsorienterade förhållningssättet inte är tydligt i resultatet kan denna aspekt av lärarnas arbete ses utifrån detta perspektiv där lärarna är lojala mot organisationen och förlikar sig med kundens (elevernas och föräldrarnas) efterfrågan på, och rättighet till, denna tillgång till tydlig information om elevernas kunskapsutveckling. Överlag kan konstateras att ambivalensen över förlorad autonomi i förhållande till ökad likvärdighet ofta stannar vid ett konstaterande av att viss autonomi gått förlorad och att det har negativa konsekvenser för delar av lärararbetet. Likvärdighet genom tydlighet i ämnesplaner och bedömningspraktik är dock överordnade prioriteringar i de flesta av lärarnas utsagor även om det uppges leda till likriktning av ämnesinnehållet, ökad arbetsbelastning och minskad autonomi.

Ökad extern styrning och likvärdighet

Att de flesta lärarna i grunden är positiva till den ökade styrningen kan kopplas till att de har en stark tilltro till att likvärdighet främst uppnås genom ökade statliga regleringar med tydlighet i styrdokumentet samt fler förtydligande exempel genom bedömningsstöd och nationella prov. Dessa sätt att styra lärarnas arbete mot ökad likvärdighet är överordnat andra medel för likvärdighet som exempelvis sambedömning eller kompetensutveckling vilket får relativt lite utrymme i intervjuerna när frågor om likvärdighet diskuteras. Med GY11 har flera av de förslag som lärarna ger på hur likvärdigheten kan förbättras införts, med fler nationella prov, tydligare ämnesplaner samt mer omfattande bedömningsstöd. Trots detta anser inte lärarna att det nämnvärt bidragit till ökad likvärdighet då de fortfarande anser att det är stor brist på likvärdighet i svensk skola. Här visar alla lärare på en stor tilltro till statens förmåga att skapa likvärdighet och frågan om det ens är möjligt att uppnå en likvärdig skola diskuteras inte under intervjuerna. Tilltron till lärares förmåga att skapa likvärdighet genom sin kompetens, utbildning eller samarbete med andra lärare är lägre och lyfts inte fram som potentiellt lika effektivt som reglering utifrån-uppifrån. Skillnaderna mellan lärarna är här främst vilken vikt de lägger vid likvärdigheten och som ovan nämnts kan det även variera mellan hur de ser på de olika ämnena som de undervisar i.

I de ovan nämnda aspekterna av resultatet framkommer en bild av att de lärare som intervjuats företrädesvis har ett byråkratiskt förhållningssätt till flera aspekter av yrkesutövningen. Även om flera av lärarna menar att lärare är kompetenta att välja ut relevant innehåll och genomföra undervisningen efter eget beslutsfattande är ändå formuleringar som att ”göra det man ska” samt att ta upp det ”som är viktigt” kopplade till ämnesplanens formuleringar, framträdande i lärarnas utsagor. Genom dessa uttalanden kan det ses som att staten och Skolverket är de som är bäst lämpade att avgöra vilket innehåll som är mest relevant för eleverna. Även läraren som inte tillmäter likvärdighet samma vikt som de övriga lärarna och som även menar att lärandet hos eleverna bäst utvecklas med en vagt formulerad läroplan är överens med övriga lärare om att likvärdigheten bäst skapas genom

tydlighet i styrdokument samt fler nationella prov. Detta betyder att även han har en tilltrobaserad syn på staten som garant för likvärdighet men att självtilltron är högre gällandes andra värden i skolan kopplat till elevens utveckling till demokratiska medborgare, vilket är en uppdelning som inte förekommer i de andra intervjuutsagorna.

Sammantaget framträder det, i resultatet, en företräddelsevis byråkratiskt inriktad syn på lärarnas uppdrag med stor tilltro till staten och relativt låg självtilltro. I alla fall är självtilltron underordnad tilltron till staten när det gäller möjligheten till att skapa likvärdighet i skolsystemet. Den ambivalens som många lärare uttrycker angående att arbetet blivit mer styrt och att arbetet därmed blivit mer likriktat med minskad autonomi blir även till stor del underordnad strävan efter likvärdighet.

Diskussion

Diskussionen är uppdelad i de fyra underrubrikerna 1) resultat jämfört med tidigare studier 2) diskussion om resultatets giltighet 3) svar på frågeställningarna och 4) förslag på fortsatt forskning.

Resultatet jämfört med tidigare studier

Resultaten visar på en intensifiering och likriktning av lärarnas arbete samt en stark tilltro till att staten genom tydligare riktlinjer kan förbättra likvärdigheten i skolväsendet. Diskussionen kommer att föras utifrån dessa resultat och relateras till den tidigare forskning som redogjorts för ovan.

I likhet med Segers (2014) studie av betygssättningspraktik bland lärare upplever lärarna i denna studie att bedömningen tar allt mer tid i anspråk. Olika sätt att dokumentera genom exempelvis matriser blir allt viktigare samtidigt som förmedlingen av resultat tar mycket tid. Lärarna i Segers (2014) studie argumenterar för att det är viktigt att ha dokumentationen för ”att ha ryggen fri” inför besök från Skolinspektionen men även att det finns en allt större efterfrågan från elever och föräldrar att få information om kunskapsutvecklingen. Anledningarna till den omfattande dokumentationen och tiden som förmedling av resultat tar i anspråk är inte lika tydlig i denna studie. Men att lärarna upplever en press att ha en transparent bedömning och att ”ribban höjts” vad gäller lärarnas arbete med bedömning är tydligt.

Intensifieringen är starkt sammankopplad med en ökad styrning av lärarnas arbete. I Arensmeiers och Lennqvist Lindéns (2017) studie är lärarna företrädesvis positiva till den ökade styrning som de nyinstiftade nationella proven innebär trots att arbetet med proven tar mycket av lärarnas tid. Den positiva inställningen till ökad styrning och konkretisering av styrdokumentet med fokus på att ”göra rätt”, som är framträdande i Arensmeiers och Lennqvist Lindéns studie, är även ett tydligt resultat i denna studie. Därför är deras slutsatser om hög tilltro till staten och svag själv tilltro något som skulle kunna gälla även för denna studie.

Styrningen av lärarnas arbete bidrar till den standardisering som är utmärkande för lärarna i denna studie där resultaten visar på en likriktning av undervisningen och allt mindre tid för andra mål. Standardiseringen är även tydlig i den tidigare forskningen där såväl Hultqvist (2011) som Seger (2014) lyfter denna aspekt som utmärkande för lärarnas arbete i deras studier. Exempelvis anser lärarna i Hultqvist studie att de känner sig allt mer styrda och att den kreativa delen av yrket har fått minskat utrymme. Lärarna i Segers studie uttrycker det som att arbetet formaliserats och att de numera ”slaviskt” följer styrdokumentet i undervisning och bedömning. Båda dessa utsagor går att känna igen i resultatet i denna studie.

Ovanstående resultat kopplat till tidigare studier kan sägas ge stöd till Hulthéns och Lundahls (2018) beskrivning av reformerna 2011 som en tyst revolution med inriktning mot standardbaserade läroplaner med hårt styrd betygssättning och bedömningsarbete. En utveckling som lärarna själva varit pådrivare av genom att efterfråga ökad styrning och reglering. Det går även att i efterhand se att den analys Forsberg (2008) gjorde av gymnasieutredningens betänkande stämmer väl in på hur lärarna

upplever styrningen av sitt arbete med kontinuerlig bedömning och ett allt mer omfattande system för bedömning som även i högre grad är externt styrd med nya riktlinjer och förväntningar.

Det går dock att ifrågasätta om intensifieringen, standardiseringen och likriktningen är en konsekvens av de reformer som införts med GY11 eller om reformerna i sig bara är fortsättningen på en utveckling som pågått under längre tid. Exempelvis lyfter Wedin (2007) fram intensifiering som ett centralt resultat i sin studie med kravet på ökad dokumentation och att detta bidragit till att lärarna bortprioriterar andra viktiga uppgifter, vilket visar på att upplevelsen av intensifiering av arbetet inte är ett fenomen som är nytt. När det gäller likriktning och standardisering nämner Sachs (2001) vid millennieskiftet standardisering som en del av den nya läraridentiteten och Lundström (2018) argumenterar för att lärares professionella avgörande och autonomi har krympt de senaste femton åren i linje med det Evetts (2009) benämner *new professionalism*. De förändringar som lärarna upplever kopplat till arbetet med ämnesplanerna för GY11 kan därför antas vara en del av en längre trend och ett större sammanhang. Exempelvis berör studien inte marknadsföring eller andra arbetsuppgifter specifikt kopplade till marknadsföringen av skolan men som Fredriksson (2009) och Lundahl et al. (2013) lyfter fram så har dessa arbetsuppgifter bidragit till intensifieringen av lärarnas arbete. Resultatet i denna studie där lärarna upplever en intensifiering av arbetet utifrån GY11 kan därför ses i relation till de andra reformer som genomförts där de mer styrda ämnesplanerna är en del av den totala upplevelsen av intensifiering av arbetet.

Slutligen kan lärarnas tilltro till att det går att skapa likvärdighet mellan skolor genom tydligare styrdokument och nationella prov kopplas till Mickwitz (2011) analys av policydokument som argumenterar för att brister i likvärdigheten främst går att finna i lärarnas subjektiva bedömningar. Tilltron till tydligare styrning och att likvärdighet skapas främst genom ytterligare konkretiseringar och förtydliganden av ämnesplanerna kan ses som att lärarna i studien håller med om policydokumentens syn på problematiken där regleringar ovanifrån ses som mer effektivt än andra medel för att uppnå likvärdighet.

Diskussion om resultatets giltighet

Resultaten i studien bygger på de urval, kategoriseringar och tolkningar av empirin som jag gjort under framskrivningen av texten. I överensstämmelse med Alvesson och Sköldberg (2008) utgår jag från att fakta alltid är teoriladdade och att de data som samlas in är tolkade utifrån den förförståelse som finns. Studien utgår därför från abduktion med empiriska ”fakta” men avvisar inte teoretiska förföreställningar (se Alvesson & Sköldberg, 2008 s. 56ff) som påverkar insamling samt analysen av materialet. Inläsningen av tidigare studier som gjorts samt framtagningen av analysmodellen sätter ramar för vad studien kan innehålla genom att styra både intervjuguiden och följdfrågor. Även om jag hade ambitionen att vara öppen för nya perspektiv under intervjuerna fanns det genom de begrepp som valts ut en riktning i intervjuerna där Kvale och Brinkmanns (2009) resonemang om att ”skjuta framåt” användes (se Kvale och Brinkmann, 2009 s. 147). Att ”skjuta framåt” innebar i detta sammanhang att hänsyn till det senare analysstadiet togs genom att innebörden i svaren klargjordes, med de kategorier i åtanke som senare skulle användas i analysen. Tolkningen och bedömningen av resultatet ska därför ses utifrån de förföreställningar som fanns från litteraturgenomgången där begrepp som deprofessionalisering, intensifiering och standardisering varit framträdande. Den

förförståelse som fanns kring förändringar i lärarnas arbete kan därför antas påverka de kategoriseringar som gjorts av intervjudatan samt de slutsatser som görs av analysarbetet.

Hög kvalitet i vetenskapliga arbeten uppnås enligt Staffan Larsson (2005) genom att forskaren inte tillmätt saker olika vikt allteftersom det passar forskarens syften. Vidare konstaterar han att all redovisning av data måste bygga på selektion och att det alltid faller tillbaka på forskarens urval av vad som skall redovisas (Larsson, 2005). Analysmodellen som användes i denna studie och den förförståelse som jag hade vid intervjutillfällena tillsammans med de val som gjordes vid kodningen av intervjuutskriften påverkade vilket resultat som skrevs fram och vad som tillmättes vikt i lärarnas utsagor. Utsagor som berörde någon av de begrepp som fanns i analysmodellen kan således (medvetet och omedvetet) ha tillmätts högre vikt än andra utsagor genom att följdfrågor ställts som gav ytterligare information eller att de lyfts ut som särskilt intressanta i sorteringen av materialet.

Ett alternativ till att använda sig av ett fastställt syfte och på förhand bestämda kategorier för analys hade varit att använda sig av en mer etnografisk ingång (se Larsson, 2005 s. 5) till studien med ett mer öppet perspektiv där man inte riskerar att stänga ute delar av verkligheten genom bestämda kategorier för analysen. Även Lindgren (2014) för fram detta resonemang och resonerar utifrån begreppen datadriven kodning, som är mer öppen till sin karaktär, samt begreppsdriven kodning som redan på förhand har bestämda kategorier. Han menar att den kvalitativa analysens främsta styrkor är den datadriven kodningen med dess känslighet för nyanser och att identifiera oväntade mönster vilket delvis går förlorat i den begreppsdrivna kodningen (Lindgren, 2014). Även om intervjuerna delvis styrdes med framtida analys i åtanke kan dock inte resultatet i denna studie sägas ha tillkommit utifrån begreppsdriven kodning, då intervjuerna inte var styrda helt utifrån de kategorier som innefattas i analysen. Snarare är det en datadriven kodning med begreppen i åtanke och där insamlingen av materialet präglats av de begrepp som valts ut för analys.

Resultatet i denna studie ska inte ses som generaliserbara utifrån hur lärare upplever arbetet med GY11. Jag sluter mig till Alvesson och Sköldbergs (2008, s. 77) resonemang om att studier av detta slag aldrig kan påvisa ”hur det egentligen är” utan snarare ska användas till att ge mer eller mindre starka argument för olika beskrivningar och teorier. Resultatet i studien kan ses utifrån detta resonemang och utgör ett perspektiv på en grupp lärares upplevelser av hur arbetet förändrats med den senaste gymnasireformen, där resultatet kan relateras till tidigare studier inom området.

Även ambitionen att upprätthålla ett högt etiskt värde i frågan om intervjupersonernas integritet har följder för resultatets giltighet. Larsson skriver angående att skydda deltagarnas integritet att:

Här uppstår då frågan om hur de skall skyddas. Standardmetoden är ju att anonymisera individer, platser eller institutioner, så att de inte kan identifieras. Här blir då motsättningen mellan det etiska värdet och validiteten tydlig: Man blandar bort korten, så att det som man anför som belägg delvis blir falskt eller diffust framställt. (Larsson, 2005 s. 10)

I denna studie innebär det att aspekter som ålder, arbetsplats, kommun och liknande uppgifter inte tagits med i syfte att avidentifiera deltagarna men att det samtidigt gör resultatet mer diffust. Ju fler detaljer som utelämnas desto svårare är det att bilda sig en uppfattning om i vilket sammanhang resultatet tillkommit och vilken giltighet som det kan tillmätas. Eftersom ett högt etiskt värde

reducerar andra kvaliteter i en studie där forskaren eventuellt tvingas avstå de bästa uppläggningsarna eller inte kan få lika tydliga belegg för sina slutsatser görs en avvägning mellan intresset att få ny kunskap och kravet på skydd av deltagarna i studien (Larsson, 2005). Då denna studie var ett arbete på mastersnivå gjordes avvägningen att deltagarnas integritet är av största vikt i förhållande till det ringa vetenskapliga värde som studien utgör. Därför valdes att inte ta med fler uppgifter om deltagarna än vad som var absolut nödvändigt.

Svar på frågeställningarna

Hur upplever lärarna att den ökade reglering som införts med 2011-års ämnesplaner påverkar deras arbete med undervisning och bedömning - Vilka ändrade krav ställs på dem och hur hanterar de dessa?

Samtliga lärare i studien ger uttryck för att den ökade regleringen i ämnesplanen bidragit till en intensifiering av arbetet. Intensifieringen består av en ökad tidspress att hinna med det centrala innehållet som de upplever som allt för omfattande i merparten av de kurser som de undervisar i. Lärarna upplever även att de tydligare formulerade kunskapskraven bidragit till en förändrad bedömningspraktik som tar mer tid i anspråk. Mer tid än tidigare läggs på återkoppling till eleverna samt kommunikation kring elevernas kunskapsutveckling i förhållande till kunskapskraven. Den ökade intensifieringen med fokus på att hinna med ämnesinnehållet bidrar även till att andra mål som tidigare var prioriterade får minskat utrymme enligt flertalet av lärarna. De bortprioriterade målen innefattar minskat elevinflytande i kurserna samt minskad tid och fokusering på ämnesövergripande arbete och övriga mål i läroplanen. Undervisningen har därigenom blivit mer likriktad enligt lärarna med mer ensidigt fokus på ämnesplanens centrala innehåll och kunskapskrav.

Hur ser lärarna på sin autonomi i förhållande till den inriktning mot likvärdighet som är framträdande i GY11?

Samtliga lärare ger uttryck för en stark tilltro till att tydligare formuleringar i styrdokumentet, fler nationella prov samt utökat bedömningsstöd bidrar till ökad likvärdighet. Merparten av lärarna anser att likvärdigheten är ett viktigt mål i skolan och de är positiva till ämnesplanerna i GY11 som de menar är tydligare än tidigare kursplaner. Endast en av lärarna är kritisk mot mer styrd ämnesplan och bland de övriga lärarna finns det flera som efterfrågar ytterligare förtydliganden av dokumentet. Likvärdigheten är överordnad autonomi hos flertalet av lärarna även om flera lärare är ambivalenta över den minskade autonomi de upplever i sitt yrke. Detta tydliggörs genom att flera lärare uttrycker att de saknar friutrymme som fanns tidigare och att de kurser som inte är lika styrda är roligare/trevligare att undervisa i. Framträdande i analysen är att lärarna främst har ett byråkratiskt förhållningssätt till yrkesutövningen där likvärdigheten värderas högt hos merparten av lärarna och att likvärdighet främst nås genom styrning utifrån/uppifrån med tydligare formuleringar i styrdokumentet, nationella prov och bedömningsstöd. Problemen med den minskade autonomi och likriktningen av undervisningen som flera lärare upplever är underordnade strävan efter likvärdighet och tydliggörs genom att de flesta lärarna anser att den ökade regleringen av deras arbete är en i huvudsak positiv utveckling.

Förslag på fortsatt forskning

De senaste decenniernas reformer har påverkat lärares arbetsvillkor och lärarnas autonomi har utmanats. Lundström (2018) påpekar att konsekvenserna av detta för lärarnas arbete inte blivit tillräckligt belyst inom forskningen. De studier som jag funnit, genom att söka i Göteborgs universitetsbiblioteks databaser, som berör lärares arbete och autonomi kopplat till reformerna 2011 är få till antalet. Jag har heller inte funnit någon studie som specifikt berör förändringar av lärarnas arbete med införandet av ämnesplanerna på gymnasiet. Därför anser jag att vidare forskning behövs om hur den mer styrda ämnesplanen påverkar gymnasielärares arbete. Det skulle kunna innebära en mer omfattande och fördjupad studie kring de frågeställningar som finns i denna studie men där fler av de iterativa steg i analysarbetet som nämndes tidigare utfördes. Detta skulle utmana de resultat som skrivs fram och ytterligare insamling av empiri är nödvändig för att få stabila resultat som uppnår det som Nilsson (2014) beskriver som mättnad.

En av de aspekter av resultaten som jag ser som intressant att fördjupa med en större studie är hur styrningen av undervisningen genom det centrala innehållet skiljer sig åt mellan olika ämnen. Lärarna i studien lyfter fram att innehåll upplevs som mer styrt i vissa ämnen och att de ämnen som har nationella prov är mer styrande. När likvärdigheten i svensk skola diskuteras förekommer att skillnaden mellan nationella provresultat och betyg i ämnen jämförs. Exempelvis ger Skolverket ut en rapport varje år som sammanfattar statistik för ämnena svenska, matematik och engelska i gymnasieskolan (se Skolverket, 2018). Utifrån lärarnas utsagor går det att resonera om ämnen med nationella prov bäst representerar likvärdigheten mellan skolor då det även är de ämnen som upplevs vara mest styrda. Hur skiljer sig likvärdigheten åt i ämnen som inte har nationella prov och hur påverkas lärarnas undervisning och arbete av att de inte upplever sig som lika styrda?

En annan aspekt av de resultat som framkommit i denna studie som är intressant för vidare forskning är lärares tillit inom yrkeskåren. Tillit på olika nivåer diskuteras exempelvis av Harald Grimen (2010) som skiljer på tillit ovanifrån och tillit underifrån. Båda formerna av tillit är nödvändiga för att yrkesutövarna skall ges möjlighet till autonomi i sitt yrkesutövande (Grimen, 2010). Tillit inom yrket är dock inget som berörs av Grimen, men som påvisats ovan i genomgången av tidigare studier har lärarna själva varit pådrivande för mer styrning och ökad tydlighet. Detta kan kopplas till låg självtilltro³ (se Arensmeier och Lennqvist Lindén 2017) hos lärare vilket skulle kunna innebära dels låg tilltro till den egna kompetensen och dels låg tilltro till lärarna som yrkesgrupp. Det går att anta att lärares tillit inom yrkesgruppen spelar en viktig roll för hur förändrad styrning tas emot av lärarna. Om tilliten är låg inom yrkesgruppen och lärare inte anser att reformer går att genomföra utan tydliga direktiv enligt en byråkratisk logik är det sannolikt att motståndet mot sådana regleringar är lågt samt att lärare istället efterfrågar mer tydlighet och styrning. Om tillit inom lärarkåren är en viktig faktor vid genomförande av reformer och hur denna tillit i så fall ser ut är en empirisk fråga som jag finner intressant för vidare forskning.

³ Forskarna använder här dels tillit och dels tilltro men i detta sammanhang används begreppet synonymt även om det finns diskussioner om skillnaden mellan dessa begrepp (se exempelvis Giddens, 1991, s. 35-69).

Referenser

- Alvesson, M., & Sköldbberg, K. (2008). *Tolkning och reflektion - Vetenskapsfilosofi och kvalitativ metod*. Lund: Studentlitteratur AB.
- Arensmeier, C., & Lennqvist Lindén, A. (2017). Bemyndigande eller granskning - nationella prov som styrinstrument. *Utbildning och demokrati*, 26(2), 49-74.
- Ball, S. J. (2003). The teachers soul and the terrors of performativity. *Journal of education policy*, 18(4), 215-228.
- Bergh, A. (2015). Local quality work in an age of accountability - between autonomy and control. *Journal of Education Policy*, 30(4), 590-607.
- Bergh, A., & Arneback, E. (2016). Hur villkorar juridifieringen lärarprofessionens arbete med skolans kunskaper och värden?. *Utbildning och Demokrati*, 25(1), 11-31.
- Bergh, A., Pettersson, D., & Scott, P. (2015). Kunskapsmätningar. I S. Lindblad, & L. Lundahl (Red.), *Utbildning - Makt och politik* (s. 163-180). Lund: Studentlitteratur AB.
- Blomgren, M., & Waks, C. (2015). Profession och politiska reformer. I S. Lindblad, & L. Lundahl (Red.), *Utbildning - Makt och politik* (s. 21-39). Lund: Studentlitteratur AB.
- Blomgren, M., & Waks, C. (2017). The Impact of Institutional Pluralism on Governmental Reforms in The Public Sector: Choice, Monitoring and Licenses in Swedish Schools. *Scandinavian Journal of Public Administration*, 21(4), 3-25.
- Bryman, A. (2018). *Samhällsvetenskapliga metoder*. Stockholm: Liber.
- Carlgren, I. (2015). *Kunskapskulturer och undervisningspraktiker*. Göteborg: Daidalos.
- Carlgren, I., & Klette, K. (2008). Reconstruction of nordic teachers: Reform policies and teachers work during the 1990s. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 52(2), 117-133.
- Colnerud, G. (2014). Skolans juridifiering - Om styrningen av lärarprofessionen. *Skola och samhälle*, Februari, 6.
- D.S. 1996:16. *Lärarytelse i förändring*. Stockholm: Utbildningsdepartementet.
- Eriksson Zetterquist, U., & Ahrne, G. (2015). Intervjuer. I P. Svensson, & G. Ahrne (Red.), *Handbok i kvalitativa metoder* (s. 34-54). Stockholm: Liber.
- Evetts, J. (2006). Introduction: Trust and Professionalism: Challenges and Occupational Changes. *Current Sociology*, 54(4), 515-531.
- Evetts, J. (2009). New professionalism and new public management. *Comparative sociology*, 8(2), 247-266.

- Forsberg, E. (2008). Framtidsvägen - en huvudled eller en skiljeväg? *Utbildning och demokrati*, 17(1), 75-98.
- Forsberg, E. (2014). Utbildningens bedömningskulturer i granskningens tidevarv. *Utbildning och demokrati*, 23(3), 53-76.
- Fredriksson, A. (2009). On the Consequences of the Marketization of Public Education in Sweden: for-profit charter schools and the emergence of the market oriented teacher. *Educational Research Journal*, 8(2), 299-310.
- Fredriksson, A. (2010). *Marknaden och lärarna: Hur organiseringen av lärarna påverkar lärarnas offentliga tjänstemannaskap*. Göteborg: Göteborgs Univeritet.
- Freidson, E. (2001). *Professionalism - The third logic*. Cambridge: Polity Press.
- Giddens, A. (1991). *Modernity and Self-Identity*. Cambridge: Polity Press.
- Grimen, H. (2010). Profesjon och tillit. I A. Molander, & L. I. Terum (Red.), *Profesjonsstudier* (s. 197-215). Oslo: Universitetsforlaget AS.
- Grimen, H., & Molander, A. (2010). Profesjon og skjønn. I A. Molander, & L. I. Terum (Red.), *Profesjonsstudier* (s. 179-196). Oslo: Universitetsforlaget AS.
- Hjerm, M., & Lindgren, S. (2014). Metod och metod - Jag vill ju förstå samhället. I M. Hjerm, S. Lindgren, & M. Nilsson (Red.), *Introduktion till samhällsvetenskaplig analys* (s. 13-28). Malmö: Gleerups.
- Hultén, M., & Lundahl, C. (2018). Betyg och bedömning i en marknadsutsatt skola. I M. Dahlstedt, & A. Fejes (Red.), *Skolan, marknaden och framtiden* (s. 261-280). Lund: Studentlitteratur.
- Hultqvist, E. (2011). Om lärarnas förändrade yrkesvillkor. *Pedagogisk Forskning i Sverige*, 16(3), 203-213.
- Kvale, S., & Brinkmann, S. (2009). *Den kvalitativa forskningsintervjun*. Lund: Studentlitteratur.
- Larsson, S. (2005). Om kvalitet i kvalitativa studier. *Nordisk pedagogik*, 25(1), 16-35.
- Lindblad, S. (2006). Läraryrke under omstrukturering. I A. Boström, & B. Lidholt, *Lärares arbete - Pedagogikforskare reflekterar utifrån olika perspektiv* (s. 115-122). Stockholm: Myndigheten för skolutveckling.
- Lindblad, S., Johannesson Asgeir, I., & Simola, H. (2002). Education Governance in Transition: an introduction. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 46(3), 237-245.
- Lindensjö, U., & Lundgren, B. P. (2010). *Utbildningsreformer och politisk styrning*. Stockholm: Liber.

- Lindgren, S. (2014). Kvalitativ analys. I M. Hjerm, S. Lindgren, & M. Nilsson (Red.), *Introduktion till samhällsvetenskaplig analys* (s. 29-43). Malmö: Gleerups utbildning AB.
- Lundahl, L. (2004). Styrning med kvalitet. I K. Holmlund (Red.), *Vad har kvalitet med skolan att göra?* (s. 171-186). Lund: Studentlitteratur.
- Lundahl, L., Erixon Arreman, I., Holm, A.-S., & Lundström, U. (2013). Educational marketization the Swedish way. *Education Inquiry*, 3(3), 497-517.
- Lundström, U. (2011). Teachers perception of individual performance-related pay in practice: A picture of a counterproductive pay system. *Educational management Administration & Leadership*, 40(3), 376-391.
- Lundström, U. (2018). Lärares professionella autonomi under New Public Management epoken. *Utbildning och demokrati*, 27(1), 33-58.
- Mickwitz, L. (2011). Problemet betyg - skolpolicy i ett nyinstitutionellt perspektiv. I P. Strandbrink, B. Lindqvist, & H. Forsberg (Red.), *Tvåra möten - Om utbildning och kritiskt tänkande* (s. 197-218). Huddinge: Södertörns högskola.
- Montin, S. (2015). Från tilltro baserad till misstro baserad styrning. *Nordisk Administrativ Tidsskrift*, 92(1), 58-75.
- Nytell, H. (2006). Kvalitetsredovisning - Från lokal utveckling till inslag i en statlig kontrollregim. I E. Forsberg, & E. Wedin (Red.), *Skolans kontrollregim - ett kontraproduktivt system för styrning* (s. 129-143). Stockholm: Stockholms universitets förlag.
- Runesdotter, C. (2016). Avregleringens pris. *Utbildning & Demokrati*, 25(1), 95-111.
- Sachs, J. (2001). Teacher professional identity: competing discourses, competing outcomes. *Journal of Education Policy*, 18(2), 149-161.
- Seger, I. (2014). *Betygsättningsprocess i ämnet idrott och hälsa - En studie om betygsättningsdilemman på högstadiet*. Örebro: Örebro Universitet.
- Sjöberg, L. (2010). Lärarprofessionen på glid. *Pedagogisk forskning i Sverige*, 15(1), 18-32.
- Skolverket. (2011). *Skolverkets allmänna råd för planering och genomförande av undervisningen – för grundskolan, grundsärskolan, specialskolan och sameskolan*. Stockholm: Skolverket.
- Skolverket. (2018). *Skillnader mellan provresultat och betyg i gymnasieskolan 2017*. Stockholm: Skolverket
- SOU 2002:14. *Statlig tillsyn - Granskning på medborgarnas uppdrag*. Stockholm: Fritzes.
- SOU 2007:2. *Tydliga mål och kunskapskrav. Förslag till nytt mål- och uppföljningssystem*. Stockholm: Fritzes.

SOU 2008:27. *Framtidsvägen - en reformerad gymnasieskola*. Stockholm: Fritzes

SOU 2008:52. *Legitimation och skärpta behörighetsregler*. Stockholm: Fritzes

Stenlås, N. (2009). *En kår i kläm - Lärarket mellan professionella ideal och statliga reformideologier*. Stockholm: Finansdepartementet.

Wahlström, N., & Sundberg, D. (2015). *En teoribaserad utvärdering av läroplanen Lgr11*. Uppsala: IFAU.

Wedin, A.-S. (2007). *Lärares arbete och kunskapsbildning - Utmaningar och inviter i den vardagliga praktiken*. Linköping: Institutionen för beteendevetenskap och lärande Linköpings Universitet.

Vetenskapsrådet. (2002). *Forskningsetiska principer - inom humanistisk-samhällsvetenskaplig forskning*. Vetenskapsrådet.

Bilagor

Bilaga 1 – Intervjuguide

Forskningsfrågor	Intervjufrågor
Hur upplever lärarna att den ökade reglering som införts med 2011-års ämnesplaner påverkar deras arbete med undervisning och bedömning ?	Hur går du tillväga i planeringen av undervisningen? Vilka hänsyn tar du till ämnesplan, elevgrupp, föräldrar, kollegor?
	Hur går du tillväga i bedömning och betygssättning? Vilka hänsyn tar du till ämnesplan, elevgrupp, föräldrar, kollegor?
Vilka ändrade krav ställs på dem och hur hanterar de dessa?	Hur har planering, bedömning och betygssättning förändrats över tid? Varför?
	Hur arbetar du med förmedlingen av bedömning och betyg? Hur har det förändrats? Varför? Behov av transparens gentemot elever och föräldrar? Granskning?
Hur ser lärarna på sin autonomi i förhållande till den inriktning mot likvärdighet som är framträdande i GY11?	Vad tycker du om ämnesplanernas utformning/tydlighet gällandes centrala innehåll och kunskapskrav? Vilka blir konsekvenserna av ökad tydlighet? Skillnader jämfört med tidigare?
	Hur uppnås likvärdighet? Är det viktigt? Är det möjligt? Varför?
	Har du tillräckligt med stöd i din bedömning och betygssättning? Vilket stöd används och hur ser du på det?