



Högskolan
Kristianstad

Högskolan Kristianstad
291 88 Kristianstad
044 250 30 00
www.hkr.se

Självständigt arbete (examensarbete), 15 hp, för Magisterexamen i
utbildningsvetenskap
VT 2021
Fakulteten för lärarutbildning

Lärare med förmåga, samarbetsvilja, kunskap och kompetens

En diskursanalys av
Skolinspektionens tematiska
kvalitetsgranskningar

Elin Göteborg

Författare

Elin Göteborg

Titel

Lärare med förmåga, samarbetsvilja, kunskap och kompetens. En diskursanalys av Skolinspektionens tematiska kvalitetsgranskningar

Engelsk titel

Teachers with skills, cooperativeness, knowledge and qualifications. A discourse analysis of the Swedish Schools Inspectorate's thematic quality audits

Handledare

Angerd Eilard

Bedömande lärare

Maria Bäcke

Examinator

Sören Augustinsson

Sammanfattning

Skolinspektionens roll som granskande myndighet och granskningarnas effekter på skola, lärare och undervisning kan studeras från flera olika perspektiv. I denna studie ligger fokus på Skolinspektionens tematiska kvalitetsgranskningar. Med utgångspunkt i en Foucault-inspirerad diskursanalys undersöks vilka diskurser om lärare som konstrueras av Skolinspektionens tematiska kvalitetsgranskningar gällande undervisning i grundskolan mellan år 2014 - 2018? Dessutom diskuteras hur de framträdande diskurserna kan förstås utifrån dess kontext som en del av ett växande granskningssamhälle. Studiens resultat visar att det går att uppfatta tre framträdande diskurser – diskursen om lärarens förmåga, diskursen om lärarens kunskap och kompetens och diskursen om lärarens kollegiala samarbete. Samtliga dessa tre konstrueras som en konsekvens av den mer övergripande diskursen om den framgångsrika undervisningen. I studiens resultatdiskussion problematiseras dessa diskurser när de sätts i relation till det växande granskningssamhället, den marknadsstyrda skolan (genom New Public Management) och skollagens skrivning om utbildning på vetenskaplig grund. I studien argumenteras för att de diskurser som konstrueras i Skolinspektionens skrivningar samtliga bär spår av just dessa tre perspektiv som i studien kallas för diskursiva formationer.

Ämnesord

Skolinspektionen, diskursanalys, tematiska kvalitetsgranskningar, lärare, grundskola

Author

Elin Göteborg

Title

Teachers with skills, cooperativeness, knowledge, and qualifications. A discourse analysis of the Swedish Schools Inspectorate's thematical quality audits

Supervisor

Angerd Eilard

Examiner

Sören Augustinsson

Abstract

The role of the Swedish Schools Inspectorate as an auditing authority and the effect of the audits on teachers, schools and teaching could be studied from various perspectives. In this study, the thematical quality audits from the Swedish Schools Inspectorate are in focus. Based on a Foucault-inspired discourse analysis, the discourses constructed in the thematical quality audits regarding compulsory school during the years 2014-2018 are examined. Furthermore, the understanding of the constructed discourses is discussed relative to the audit community being their context. The result of the study shows that three main discourses could be seen as being constructed through the studied material. The discourse about the teacher skills, the discourse about the teacher knowledge and qualifications and the discourse about the teacher cooperativeness. All three are constructed as a consequence of the discourse about the successful teaching. In the study, the three discourses are also discussed relative to the growing audit community, the market-driven school (through New Public Management) and the scientific basis on which all education should be based according to the education act. The study argues that there are traces of these three perspectives in the discourses that are possible to view as constructed in the audits.

Keywords

Swedish Schools Inspectorate, discourse analysis, thematical quality audits, teacher, compulsory school

Innehåll

1 Inledning.....	6
1.1 Syfte och frågeställningar.....	8
2 Omgivande kontext	9
2.1 Granskningsrapporternas kontext.....	9
2.2 PISA	9
2.3 Regeringsbeslut i spåren av de internationella mätningarna.....	12
2.3.1 Utvärdera för utveckling – om utvärdering av skolpolitiska reformer.....	13
2.3.2 I spåren av skolans kommunalisering	13
2.3.3 Styrkedjan och dess funktion	15
2.3.4 SOU 2016:59 På goda grunder – en åtgärdsgaranti för läsning, skrivning och matematik	16
2.3.5 2015 års skolkommision	17
2.3.6 Utredning om attraktiva skolprofessioner	18
3 Kunskapsöversikt (tidigare forskning)	20
3.1 Tidigare forskning om Skolinspektionen	20
3.1.1 Skolinspektionen som del av skolans styrning.....	21
3.1.2 Granskningens påverkan på lärares arbete	22
3.1.3 Skolinspektionens uppdrag.....	23
3.1.4 Skolinspektionens organisation.....	24
3.1.5 Granskningens konsekvenser för skolor.....	25
3.2 Granskning på vetenskaplig grund	26
3.3 Den digitaliserade skolan	27
3.4 Foucault, makt och panoptikon	28
4 Teori och metod.....	30
4.1 Diskursanalys som teori	30
4.2 Genomförande – diskursanalys som metod.....	32

4.3	Diskursiva formationer - om granskningssamhället, NPM och vetenskaplig grund	34
4.4	Urval	35
4.5	Etiska överväganden	38
4.6	Metoddiskussion	38
5	Resultat och analys	40
5.1	Diskursen om den framgångsrika undervisningen	41
5.2	Diskursen om lärarens förmåga	43
5.2.1	Diskursen och hur den framträder i de studerade texterna	43
5.2.2	Intertextualitet	47
5.2.3	Diskursens konsekvenser	47
5.3	Diskursen om lärarnas kollegiala samarbete	49
5.3.1	Diskursen och hur den framträder i de studerade texterna	49
5.3.2	Intertextualitet	57
5.3.3	Diskursens konsekvenser	57
5.4	Diskursen om lärarens kunskap och kompetens	59
5.4.1	Diskursen och hur den framträder i de studerade texterna	59
5.4.2	Intertextualitet	62
5.4.3	Diskursens konsekvenser	62
6	Resultatdiskussion	64
6.1	Förslag till fortsatt forskning	70
	Referenser	72

1 Inledning

Skolan som organisation och läraryrket är komplext och det finns inbyggda strukturella svårigheter som jag under mina år som lärare i grundskola och gymnasieskola allt mer fått upp ögonen för. Att svensk skola står inför stora utmaningar, vilket bekräftas bland annat av den statliga utredningen *Med undervisningsskicklighet i centrum – ett ramverk för lärares och rektorers professionella utveckling* (SOU 2018:17), var ingenting som jag funderade på eller problematiserade under min tid som lärarstudent. Jag tog min lärarexamen i brytpunkten mellan två läroplaner och kom att utbildas för undervisning enligt Lpo94/Lpf94 och sedan börja min yrkesverksamma bana först något år efter implementeringen av Lgr11/Gy 2011. Jag trodde då att jag skulle mötas av en yrkeskår som med större samstämmighet än vad som i verkligheten var fallet, tolkade innehållet i de nya läroplanerna. Insikten om att även erfarna lärare, med många år i yrket bakom sig, hade svårigheter att förenas i en gemensam tolkning av läroplansskrivningarna blev mitt första möte med de utmaningar som skolan står inför. Efterhand har jag upptäckt fler svårigheter som hänger samman med organisation och styrning av skolan. Enligt ovan nämnda statliga utredning (SOU 2018:17) finns det fem kategorier av problem i det svenska utbildningssystemet. I utredningen lyfter man fram brister så som till exempel avsaknad av systematiskt arbete med fortbildning och kompetensutveckling och avsaknad av systematiskt arbete med att tillvarata lärares erfarenheter och kompetens.

Utöver det som ovan nämndes som strukturella svårigheterna finns det även andra utmaningar som till exempel om lärarprofessionens vardag och den granskade skolan. Det är möjligt att läsa eller lyssna till många vittnesmål om en utmanande arbetsmiljö för lärare i Sveriges skolor. I artiklar och debattinlägg argumenteras för en allt för tung arbetsbörda för lärare bland annat beroende på obalanserad föräldrapåverkan och för hög arbetsbelastning (se till exempel Fahlén & Sandström 2018 eller Adkins, Jaara Åstrand & Mossberg 2018). Lärarkåren har under de senaste åren varit utsatt för medial granskning men också blivit föremål för politiska diskussioner och debatter. Skolan och dess verksamhet blir kritiskt granskad av elever, vårdnadshavare, media, makthavare och myndigheter. I en rapport från Vetenskapsrådet beskriver Kerstin Sahlin och Caroline Waks (2008) skolan och skolans styrning som ett ständigt föremål för debatt och

diskussion både politiskt och medialt. De beskriver dessutom skolans styrning som komplicerad med många aktörer och olika intressen. Sahlin och Waks (2008) hävdar vidare att professionen delvis kommit att hamna i kläm mellan olika ideal kring hur skola ska organiseras och styras. Niklas Stenlås (2011) hävdar i en artikel att läraryrket befinner sig i en process av deprofessionalisering ledd av stat och kommun. Stenlås menar vidare att de ideal som drivit skolreformer under de senaste decennierna har lett till minskad autonomi för yrkesverksamma lärare. Även Ulf Lundström (2015) visar på att ett skifte skett där makten över arbetets innehåll och genomförande allt mer flyttats från lärarna själva till stat och kommun men också till elever och marknads krafter. Ett maktförskjutande, oavsett orsak, bort från en profession riskerar att leda till att förtroendet för yrkeskåren minskar. I en tid av lärarbrist, när det från 2018 och fem år framåt förväntas finnas ett behov av att rekrytera 77 000 nya lärare (SKL 2018), kan frågan om förtroende, och i förlängningen status, vara en nyckelfråga för möjligheten att lösa rekryteringsproblemet. I betänkandet framtaget av 2015-års skolkommision framgår det att kommissionen, som ett led i att behålla och rekrytera lärare, uppfattar det som viktigt att stärka förtroendet för lärarna bland allmänheten och dessutom belysa hur viktigt yrket är för fortsatt god samhällsutveckling (SOU 2017:35).

Avsikten med ovanstående resonemang har varit att försöka skissera en bild av den komplexa verklighet som lärare är satta att verka i och de skiftande utmaningar som finns för yrkesgruppen. Det är tydligt att flera olika faktorer påverkar villkoren för lärarnas arbete och det är troligt att det sker en växelverkan mellan lärarna som individer, det kollektiva arbetet i olika verksamheter, elever, vårdnadshavare och samhälle. De senaste åren har det genomförts många förändringar och reformer som rör skolan. Dessutom är flera förändringar föreslagna och kan väntas genomföras under de närmsta åren (SOU 2017:51). Läraren befinner sig alltså ständigt i olika förändringsprocesser och ska samtidigt arbeta med ett krav på att leverera mätbar kvalitet. Hur väl huvudmannen, den enskilda skolan och i förlängningen även den enskilde läraren lyckas granskas sedan av Skolinspektionen men också genom både traditionell media och sociala medier. I dessa granskningar görs värderingar av vad läraruppdraget bör innebära och hur det bör utföras. Martin Thrupp (1998) som forskar om utbildning och är verksam i Nya Zeeland talar om begreppet politics of blame och menar att det finns en risk för skuldbeläggning av enskilda skolor och lärare genom till exempel den mediala granskningen.

Det finns anledning att närmare studera flera av dessa nämnda perspektiv men i denna studie fokuseras på Skolinspektionen och de diskurser om lärare som framträder och konstrueras i deras tematiska granskningar. Diskursanalytikern Peter Svensson (2019) menar att diskursanalys är ett lämpligt teori- och metodval när man inom samhällsvetenskapen söker kunskap om hur samhället konstrueras i våra ofta normerande föreställningar av dess olika fenomen och praktiker i såväl texter som tal, och vilka effekter språkbruket därmed kan få. Hans beskrivning av diskursanalysens användningsområde bygger på grundantagandet att samhället är något som skapas genom till exempel interaktion i text och tal. Samma grundantagande bildar bakgrunden till denna studie. Studiens ambition är alltså att med diskursanalysens hjälp problematisera och bidra med kunskap om hur just Skolinspektionens tematiska granskningar konstruerar diskurser som i nästa led kan komma att påverka bilden av lärare och lärares yrkesutövning och, såsom en del av skolans styrning, får förväntas vara en betydande del av den komplexa situation som ovan har beskrivits.

1.1 Syfte och frågeställningar

Studiens syfte är att synliggöra de diskurser om lärare som konstrueras i Skolinspektionens granskningar och närmare analysera och diskutera möjliga konsekvenser av dessa i ljuset av den kontext där de framträder för att därigenom bidra med kunskap om på vilket sätt Skolinspektionens granskningar medverkar till att sätta ramarna för lärarens arbete. Som stöd i det arbetet har jag använt mig av följande frågeställningar:

- Vilka diskurser om lärare konstrueras av Skolinspektionens tematiska kvalitetsgranskningar gällande undervisning i grundskolan mellan år 2014 - 2018?
- Hur kan de framträdande diskurserna förstås utifrån dess kontext som en del av ett växande granskningssamhälle?

2 Omgivande kontext

Redan i inledningen av studien har jag på olika sätt berört den kontext som denna studie är sprungen ur. I följande avsnitt är min ambition att ytterligare fördjupa och beskriva den kontexten. I min tolkning och användning av diskursanalysen, vilken närmare beskrivs i kapitel 4, behöver framträdande diskurser också sättas i relation till bakomliggande sociala processer. Min avsikt är här att synliggöra några av de processer som kommit att präglade svensk skola under åren 2014–2018 då studiens empiriska material är publicerat, samt under närmst föregående år. Förutom att följande avsnitt kan fungera som en form av inledande lägesbeskrivning av vad som rör sig kring svensk skola under aktuell period så kommer nedan beskrivna kontext också att bilda ett raster för den tolkning jag gör av studiens empiriska material. I mitt arbete återkommer jag alltså på olika sätt till denna kontext och den kommer att vara en del av utgångspunkten för min analys.

2.1 Granskningsrapporternas kontext

Förutom att perioden präglas av en rad politiska beslut och internationella mätningar, vilka nedan sammanfattas och redogörs för, kommer styrsystemet New Public Management att på ett mer övergripande plan karaktärisera denna period (Lindgren 2008). New Public Management, NPM, är ett styrsystem som från 1990-talet och framåt kommit att dominera inte bara skolan utan hela den svenska välfärdssektorn (Lindgren 2008). Genom decentralisering och minskad detaljstyrning var tanken att medborgare skulle få ökat inflytande och större påverkansmöjligheter. Kvalitet hamnade i fokus och har kommit att förknippas med mätbara värden som kan redovisas för olika intressenter (Bornemark 2018). Efterhand som skolan blivit en del av principen NPM finns det en allt större valfrihet och marknadsstyrning. Till detta hör också resultatstyrningen och dess krav på att redovisa och kontrollera kvalitet och resultat likt modeller hämtade från privat företagande (Lindgren 2008). Bornemark (2018) menar att ett annat karaktäriserande drag är krav på transparens i verksamheten och färdiga svar på problem som kan uppstå.

2.2 PISA

Den internationella PISA-mätningen har kommit att ta stort utrymme i debatten om skolan och har blivit en utgångspunkt både för medial bevakning och politisk debatt i

Sverige. Sveriges resultat i den internationella mätningen PISA som OECD genomför, visade sig år 2012 ha sjunkit sedan senaste mätningen (Skolverket 2013). Resultatet visar att kunskapsnivåerna i Sverige har försämrats på alla områden som kontrolleras i mätningen. Sammanfattningen till den rapport som skrevs efter genomförd mätning inleds med en uppmaning till eftertanke som en påminnelse om det allvarliga i det rapporten visar. Allvaret betonas också med orden om att det: “är angeläget att noggranna och djupgående analyser av möjliga orsaker till Sveriges sjunkande resultat genomförs och att adekvata åtgärder kan vidtas för att vända utvecklingen.” (Skolverket 2013, s. 7). Det konstateras i rapporten att orsakerna bakom de försämrade resultatet är komplexa och bör sökas på systemnivå (Skolverket 2013, s. 7). En del av denna systemnivå är lärarna, deras arbete och förutsättningarna för deras arbete. Rapporten kommenterar också läraryrket och beskriver det som följer (Skolverket 2013, s.157):

Enligt samfällad forskning (t.ex. Hattie, 2009) är det som sker i klassrummet, eller annorlunda uttryckt, kvaliteten i undervisningen, den enskilt mest betydelsefulla faktorn för elevers lärande och kunskapsutveckling. Det är svårt att mäta undervisningens kvalitet men det är ändå rimligt att anta att kvaliteten påverkas av flera direkta och indirekta faktorer. Hit hör bland annat rekryteringen till läraryrket och lärarutbildningen, de förutsättningar lärarna får för undervisningen och läraryrkets status. Det finns en konflikt mellan det skenbara friutrymme som finns i skolans styrdokument och de reella möjligheterna att utnyttja detta friutrymme (Ringarp, 2011). Den senaste TIMSS-studien visade att svenska lärare i genomsnitt var både välutbildade och hade lång erfarenhet. TIMSS visade också att svenska lärare var mindre nöjda med sin arbetssituation än genomsnittet i jämförbara länder och fler ångrade sitt yrkesval. Det är inte klart hur detta hänger ihop med kunskapsutvecklingen, men det finns anledning att vidare studera hur lärares utbildning, arbetssituation och yrkesstatus påverkar vad som sker i klassrummet.

I ovanstående citat klargörs, den till synes självklara, kopplingen mellan det som sker i klassrummet och elevernas kunskapsutveckling. Här betonas också vikten av att vidare studera hur olika perspektiv av lärares yrkesroll faktiskt påverkar det som brukar kallas för resultat. I det här fallet avses då till exempel det mätbara resultat som PISA ger svar

på. Det finns också anledning att vidare studera vad som händer med det motsatta, det vill säga vad som händer med lärarnas yrkesroll efter det att PISA-rapporten konstaterat försämrade resultat för svenska elever.

Efter genomförd PISA-mätning år 2012 publicerar Organisation for Economic Co-operation and Development en analys (OECD 2015) av situationen i svensk skola. I denna analys lyfts de utmaningar svensk skola står inför och läraryrket och dess förutsättningar kommenteras med orden:

Conditions in the system are not conducive to nurturing excellence in the teaching profession. Teaching is considered a low-status and relatively unattractive profession, partly due to the heavy workload, relatively low salaries for experienced teachers and limited opportunities for appraisal and feedback. Principals and their employers do not accord sufficient priority to pedagogical leadership. In addition, the heavy workloads, unclear relationships and distrust between principals and their employers have contributed to high turnover. (OECD 2015, s. 8)

I sin analys lyfte med andra ord OECD flera aspekter av läraryrket som problematiska och som möjliga delförklaringar till de lägre PISA-resultaten. De ger tre förslag som syftar till att höja både kvalitet och status på läraryrket. Motiveringen till den rekommendation som OECD ger kan egentligen sammanfattas med organisationens egna ord från rapporten: "At the most basic level, a nation's education system is only as good as the quality of the people who teach and lead in it." (OECD 2015, s. 112). Man menar helt enkelt att kvaliteten på de som undervisar och leder i den svenska skolan behöver höjas och man föreslår att det ska ske genom att fokusera på de tre olika delarna: att nationellt samla forskning och erfarenhet, utveckla lärarutbildningen samt arbeta för att stärka läraryrkets status (OECD 2015).

Under 2015 publiceras inte bara OECD-analysen utan då genomförs också PISA-undersökningen på nytt i svensk skola. För första gången sedan mätningarna inleddes visade nu undersökningen en förbättring när det gäller svenska elevers resultat (Skolverket 2016). När resultatet från 2015-års undersökning blir offentligt i december

2016 säger dåvarande utbildningsminister Gustav Fridolin i en kommentar från Utbildningsdepartementet att:

PISA-resultatet är ett styrkebesked för Sveriges lärare och elever. Hårt arbete gör skillnad, det vet man i klassrummen och det bevisas nu i förbättrad behörighet från nian och bättre resultat i två oberoende kunskapsmätningar. Samtidigt växer klyftorna. Dina uppväxtförhållanden påverkar nu dina resultat mer i Sverige än i många andra OECD-länder. Det ska vi aldrig acceptera. Det är vad du gör i skolan som ska avgöra din framtid, inte i vilket hem du växer upp. PISA är glädjande, men ställer krav på politiken. Vi ska fortsätta prioritera mer tid för lärarna, att bryta segregationen och ge elever stöd i tid. Ingen ska lämnas efter. (Regeringskansliet 2016)

PISA blir aktuellt igen för svenska 15-åringar 2018 och i rapporten efter genomfört prov kan man läsa om att trendbrottet från 2015 fortfarande står sig vilket betyder att svenska elever återigen har förbättrat sitt resultat: PISA-resultaten ligger nu på samma nivå som de låg innan en nedgång kunde mätas (Skolverket 2019). I den sammanfattande diskussion som avslutar Skolverkets rapport konstateras det dock att trots förbättrade resultat kvarstår ett problem med likvärdigheten inom svensk skola. Här lyfts kvaliteten på de tillgängliga lärarresurserna fram som ett av problemen och i rapporten hävdas att undervisningskvaliteten varierar mellan skolor vilket tenderar att främst drabba skolor med många elever från socioekonomiskt mindre gynnsamma förhållanden. I rapporten spås fortsatta problem vilket uttrycks med orden: "Risken är uppenbar att skillnader i undervisningskvalitet förstärks med en ökande skolsegregation och en tilltagande lärarbrist" (Skolverket 2019, s. 57).

2.3 Regeringsbeslut i spåren av de internationella mätningarna

Som en konsekvens av försämrade resultat för svenska elever i de internationella mätningarna har flera initiativ kommit från regeringen och utredningar har satts. Nedan följer en kort redogörelse för de utredningar som avslutats efter 2012-års PISA-mätning och fram till och med 2018-års PISA-mätning. Nedanstående utredningar har på olika sätt koppling till resultatet av mätningarna och till grundskolan som

verksamhetsområde. De presenteras i kronologisk ordning för att ge en bild av skeendet över tid.

2.3.1 Utvärdera för utveckling – om utvärdering av skolpolitiska reformer

I maj 2012 beslutas om en utredning kring förbättrade resultat i grundskolan. I utredningens slutbetänkande, publicerat i mars 2014, konstateras att det är svårt att förändra skolan genom strukturella reformer. Det är svårt att få till tillräckligt stora och mätbara effekter. Därför är det viktigt att de reformer som genomförs vilar på en god kunskapsgrund samt att det inför varje åtgärd också framgår hur det kommer att påverka skolan (SOU 2014:12). Utredningens direktiv visar att ökad vikt läggs vid frågor som rör utvärderingen av skolan med målsättningen att resultaten på ett mätbart sätt ska förbättras (Kommittédirektiv 2012:53). Det är en ökad betoning på utvärdering som man också kan se internationellt (SOU 2014:12).

2.3.2 I spåren av skolans kommunalisering

I augusti 2012 tillsatte regeringen en utredning för att utreda effekterna av skolans kommunalisering. Den utredningen presenterades i februari 2014 och beskriver både tänkta och faktiska konsekvenser av den förändrade organisationen för svensk skola (SOU 2014:5) Efter kommunaliseringen skulle lärare och rektorer ta ansvar för att utforma undervisningen men inom den ram som var beslutad av staten. Den statliga tillsynen kontrollerade att nationella mål efterlevdes. Dessutom betalades ett för skolan öronmärkt sektorsbidrag ut till kommunerna. Likvärdigheten i skolan styrdes genom lärarutbildning och meritvärdering vid anställning av lärare. Kort efter kommunaliseringen förändrades en del av dessa statliga styrmedel i samband med regeringsskifte vilket innebar att kommunens styrmöjlighet över skolan blev större än den var vid kommunaliseringens införande. Implementeringen av det som blev kommunernas ansvar för skolan fungerade dåligt och lärarna fick kort om tid för att förbereda sig. 1994 kom nya läroplaner men dessa beskrivs som abstrakta och svåra för lärarna att använda. Det hävdas att kommunaliseringen genomfördes trots att lärarna saknade: ”beredskap och förmåga att hantera sitt nya ansvar” (SOU 2014:5, s. 19). Kommunaliseringen och avregleringen av de regler som styrde till exempel tjänstetillsättning möjliggjorde besparingar och effektiviseringar i skolan. Utredningen slår fast att: ”kommunaliseringen var lyckosam i det att den möjliggjorde en skola som kostade mindre per elev. Däremot

uppfylldes inte intentionen att skolan skulle bli kvalitativt bättre genom att underlätta för lärande och utveckling av varje elev.” (SOU 2014:5, s. 19). Kommunaliseringen gav också elever och föräldrar större möjligheter att påverka i skolan genom kontakter med tjänstemän, politiker, skolledning och lärare. Utredningen kallar det att brukarinflytandet ökade. (SOU 2014:5, s. 20). Föräldrars och elevers inflytande i skolan förstärktes sedan ytterligare genom valfrihetsreformen, statlig tillsyn och möjligheter att anmäla missförhållanden. Utredningen konstaterar att ett av målen med kommunaliseringen nämligen att öka medborgarinflytandet på bekostnad av lärares och rektorers inflytande, därmed har uppnåtts. I utredningen menar man att orsaken till de försämrade resultaten för svenska elever i internationella mätningar är försämrade arbetsvillkor för lärare samt en sämre likvärdighet. Man menar att det nya sättet att styra skolan på blev för svårt för bland annat lärarna och i texten uttrycks det med orden: ”Lärarna klarade inte av sitt uppdrag på de villkor och med de förutsättningar som staten gav” (SOU 2014:5, s. 21). Ordet oförmåga används också i samband med beskrivningen av hur skolans professionella, däribland lärare, hanterade det ansvar som gavs i samband med kommunalisering och avreglering. Ordet förmåga kommer tillbaka när utredningen konstaterar att lärarnas ”undervisning och förmåga att relatera till varje enskild elev är skolans viktigaste framgångsfaktor” (SOU 2014:5, s. 21). Det konstateras vidare att arbetssituationen för lärarna har försämrats i samband med kommunaliseringen och att kontrollen över lärarna har ökat i takt med att arbetsledningen från rektor och huvudman har förstärkts. Till exempel har den tid som lärarna själva disponerar minskat. Minskad tid att själv disponera beskrivs också i samma text som en fördel eftersom en ökad reglering kan innebära att mer tid används för kollegialt utvecklingsarbete. Lärarnas fortbildning har också förändrats efter kommunaliseringen och en förskjutning har skett så att fokus allt mer legat på verksamhetens behov snarare än ämnesfördjupning. Det konstateras att lärarnas arbetsbörda har ökat medan inflytandet över det egna arbetet har minskat. Dålig löneutveckling och en ökad andel obehöriga lärare (vilket var en konsekvens av de avregleringar som skedde efter kommunaliseringen) har bidragit till att läraryrket värderas lågt. Huvudmännens roll har blivit stärkt och det finns exempel på hur huvudmän har givit direktiv i frågor som rör yrkesutövande. En ambition har varit att rektors ledarskap skulle kunna bidra till ett ökat samarbete och kollegialt utvecklingsarbete lärare emellan. Den ambitionen har inte lyckats. Efter att man sett konsekvenser av de beslut som följde av kommunaliseringen har försök till förbättringar

i skolan gjorts genom bland annat beslut om förändrad skollag, ny läroplan och tydligare bedömningsstöd. Dessutom har den statliga tillsynen vidgats. Det konstateras då att det finns en risk att dessa förändringar har lett till ytterligare minskad autonomi för lärare och att de ökade statliga kraven ytterligare spär på en ökad arbetsbelastning. Utredningen konstaterar att: ”Inriktningen på resultatstyrning och kvantitativa indikatorer kan göra skolan till en del av det så kallade Granskningsrådet, där kvalitativa och svårsmältare ambitioner trängs undan och den självständighet för lärarna till slut förkvävs, som målstyrningen syftade till att befrämja” (SOU 2014:5, s. 24).

Vid genomförandet av kommunaliseringen fanns ett stort motstånd bland lärarna vilket berodde på en misstro på kommunernas förmåga att klara av att ta ansvar för skolans styrning. Det fanns också ett missnöje gentemot den skolpolitik som vid genomförandet av reformen var rådande. Den innebar en allt svagare ställning för ämneslärarna. I betänkandet skrivs det tydligt att det är staten som bär ansvaret för lärarnas ökade arbetsbörda och att det är huvudmännen som bär ansvaret för den svaga löneutvecklingen. En av de skillnader som uppstått efter kommunaliseringen och som allt fort kvarstår berör de stora skillnader i studieresultat mellan olika skolklasser i en och samma skola. Enligt utredningen (SOU 2014:5) beror det mycket på lärarens kompetens och här presenteras också en lösning på problemet – ett utvecklat ledarskap på alla nivåer. Detta ledarskap ska:

- Medföra att lärare trivs och känner att arbetet de utför är viktigt
- Frigöra tid och stimulera lärarnas kollegiala lärande för att utveckla kvaliteten i undervisningen
- Ge lärare som är svagare i undervisningsrollen särskilt stöd
- Medföra att alla lärare fortsätter utvecklas i sitt arbete
- Tillse att varje elev får det stöd och den hjälp de behöver för sitt lärande och utveckling

2.3.3 Styrkedjan och dess funktion

I april 2014 tillsattes en utredning som syftade till att göra rektorernas arbetssituation bättre för att de i sin tur mer effektivt skulle kunna bidra till förbättrade elevresultat i skolan. I betänkandet konstateras att rektorerna behöver prioritera och utveckla sitt pedagogiska ledarskap. Även lärarnas roll betonades i betänkandet vilket uttrycktes med

orden: ”De olika skolkulturer som lärarna är bärare av är också viktiga att uppmärksamma i detta sammanhang. Styrkedjan och de nationella målen för skolan omfattar i högsta grad också lärarna och deras arbete med eleverna” (SOU 2015:22, s. 12). Utredarna skriver att ett av skolans problem är den brist på tillit som finns mellan olika aktörer i skolans styrkedja och det exemplifieras med problemet som finns med lågt förtroende mellan lärare och rektor vilket i sin tur verkar hänga samman med en skolkultur som odlar en negativ syn på ledare. Återigen pekas mot den kultur som uppfattas finnas i skolan och utredarna menar att: ”Skolkulturen behöver förändras i riktning mot mera av kollegialt samarbete och acceptans för rektors pedagogiska ledarskap” (SOU 2015:22, s. 13). Texten skriver också fram att det är svårt att förändra kulturen bland grupper av professionella. Därför behöver huvudmän, rektorer och lärare utbildas i syfte att öka förståelsen för rektors pedagogiska ledarskap och dess viktiga roll som förutsättning för att skolans nationella mål ska uppnås. Som ett led i detta arbete föreslås bland annat i denna utredning att lärarutbildningarna ska ge studenter ökad förståelse för styrkedjan och dess funktion.

2.3.4 SOU 2016:59 På goda grunder – en åtgärds garanti för läsning, skrivning och matematik

I juni 2015 beslutade regeringen om att tillsätta en utredning för att undersöka möjligheterna för att införa en läsa-skriva-räkna-garanti. Utredningen, som presenterades i september 2016, syftar till att lämna ett förslag på hur man kan arbeta för att alla elever ska få det stöd de behöver för att kunna nå det kunskapskrav som gäller för svenska eller svenska som andraspråk och matematik i årskurs 3 i grundskolan och sameskolan samt för årskurs 4 i specialskolan. I inledningen till utredningen skrivs som följer: “Internationella och nationella undersökningar visar att svenska elevers kunskaper i läsning, skrivning och grundläggande matematik har försämrats både över tid och i jämförelse med andra länder. Andelen elever med svaga kunskaper i läsning och matematik har ökat och dessa elevers kunskaper har också försämrats i jämförelse med motsvarande grupper i andra länder (SOU 2016:59, s. 11). Utredningen lägger fram ett förslag om en åtgärds garanti för läsning, skrivning och räkning. Enligt betänkandet innebär detta för lärare att de ska genomföra nationella bedömningsstöd, analysera resultat och planera stödåtgärder. I slutet av år 3 ska det ske uppföljning av insatser och det resultatet ska överföras till ansvarig lärare i år 4. För att kunna göra detta behöver

lärare kompetensutveckling och därför föreslås nya moduler i Läs- och Matematiklyftet. För förskollärare i förskoleklass föreslås kompetensutveckling i läs-, skriv- och matematikutvecklare som motsvarar cirka 15hp. (SOU 2016:59)

2.3.5 2015 års skolkommission

I april 2015 tillkännagavs att regeringen hade tillsatt en Skolkommission vars uppdrag var att komma med förslag som: "...syftar till höjda kunskapsresultat, förbättrad kvalitet i undervisningen och en ökad likvärdighet i skolan" (Utbildningsdepartementet 2015). Enligt pressmeddelandet är detta en konsekvens av ett löfte från regeringen som gavs i samband med att PISA-resultaten från 2012 års undersökning presenterades. I maj 2016 är ett första delbetänkande från Skolkommissionen klart och här presenteras förslag på målsättningar för svensk skola samt en plan för olika utvecklingsområden. I detta delbetänkande som fått namnet *Samling för skolan. Nationella målsättningar och utvecklingsområden för kunskap och likvärdighet* (SOU 2016:38) presenterar Skolkommissionen bland annat några olika förslag som syftar till att uppnå en långsiktighet när det gäller kompetensförsörjning av lärare. Här lyfts ett behov av att göra läraryrket mer attraktivt för ökad rekrytering, en stärkt lärarutbildning, ett nationellt professionsprogram för att ge möjlighet till karriärutveckling, en förstärkt forskningsanknytning i skolan samt ett behov av ett utvecklat administrativt stöd för att ge lärare och rektorer mer tid för kärnverksamhet.

I april 2017 lämnar kommissionen sitt slutbetänkande (SOU 2017:35). I inledningen till detta slutbetänkande sammanfattar kommissionen de utmaningar som man uppfattar att svensk skola står inför och då används ordet "systemsvagheter" för att beskriva dessa (SOU 2017:35, s. 14). Dessa systemsvagheter har lett till: "ett försvagat och delvis fragmentiserat skolväsende med en låg grad av samverkan, samarbete och gemensamt förbättringsarbete mellan skolor och skolhuvudmän. Samma svagheter har också uppmärksammats i OECD:s granskning av den svenska skolan. Det gäller särskilt kapacitetsbrister, resursfördelning, läraryrkets attraktivitet, samverkan samt svagheter i utvärderingssystemet." (SOU 2017:35, s. 14). Kommissionen lägger i betänkandet en rad förslag till förändringar för att motverka de presenterade systemsvagheterna och ett av dess förslag handlar om skolmyndigheternas arbetssätt. Där förslås en förändrad inriktning så att skolmyndigheternas resurser framöver mer ska fokuseras på ett förebyggande arbete som stöd för fortsatt utveckling i skolorna (SOU 2017:35).

Skolinspektionen, Skolverket och Specialpedagogiska skolmyndigheten bör samtliga omfördela sina resurser för att arbeta mer stödjande än granskande allt med syfte att nå bättre kvalitet i undervisningen.

2.3.6 Utredning om attraktiva skolprofessioner

I spåren av de försämrade resultaten i internationella mätningar tillsätts inte bara en skolkommision utan i september 2016 beslutar regeringen också om att tillsätta en utredning som syftar till att ge bland annat rektorer och lärare bättre förutsättningar för att utföra sitt uppdrag. Regeringens kommittédirektiv (2016:76) tar sin utgångspunkt i sjunkande resultat för svenska elever i internationella mätningar och hänvisar också till det arbete som görs i den redan tillsatta skolkommisionen. Denna utredning avser att vara ett komplement till den tillsatta skolkommisionen och avser att se över de frågor som inte kommissionen hanterar. Hit hör till exempel frågor om behörighetsregler för lärare, möjlighet för karriärvägsreform samt den administrativa bördan för till exempel lärare. Utredningen får av regeringen namnet "Bättre skola genom mer attraktiva skolprofessioner". I utredningens delbetänkande (SOU 2017:51) prioriteras insatser för att ge lärare bättre förutsättningar att bedriva undervisning av god kvalitet. I det aktuella delbetänkandet förslås ytterligare förändringar i legitimations- och behörighetsreformen. Förslagen väntas ge lärare större möjlighet att utöka sin behörighet med målet att elever ska ha behöriga lärare som undervisar dem. Utredarna menar att behöriga lärare är den huvudsakliga strategin man utgår från i arbetet att säkra undervisningens kvalitet och förslagen ska ge obehöriga lärare stärkta möjligheter till förstärkt kompetens. När slutbetänkandet (SOU 2018:17) presenteras i mars 2018 blir det som kommit att kallas för professionsprogram för lärare i fokus. Här poängteras behovet av att fortsatt utveckla lärarnas undervisningsskicklighet eftersom detta är en av de båda "centrala faktorer för skolans kvalitet och resultat" (SOU 2018:17, s. 20). Den andra av dessa båda centrala faktorer berör frågan om hur man ska säkra tillgången till legitimerade lärare framöver genom att öka attraktionskraften i läraryrket. Detta slutbetänkande bollar dessa båda perspektiv. I betänkandet presenteras de tre byggstenar som professionsprogrammet är tänkt att vila på. Programmet sägs bygga på tre antaganden som berör behovet av ett "samlat och förstärkt grepp för utveckling av lärares och rektors yrkesskicklighet" (SOU 2018:17, s. 21), beskrivningar av lärar- och rektorskompetens inklusive de processer som krävs för att identifiera den typen av kompetens samt modeller för hur

denna erkända kompetens kan användas strategiskt. Det tydliggörs att det ska vara ett nationellt program och att syftet framför allt är att alla elever ska få ta del av undervisning av hög kvalitet. Utredarna talar om ambitionen att stärka undervisningen för att på det viset stärka elevers kunskapsutveckling och skolresultat. Genom att lärare tar ”professionellt ansvar” (SOU 2018:17, s. 21) ska yrkesskicklighet utvecklas och därigenom leda till bättre resultat för eleverna. Programmet utgår från att undervisningsskicklighet är något som utvecklas över tid och under vissa specifika förutsättningar och att det krävs kompetensutveckling med inriktning mot undervisningsskicklighet under hela yrkeslivet. Betänkandet poängterar att de senaste decenniernas fokus på verksamhetsutveckling har fått företräde framför ämnesfortbildning. Programmet sägs kunna utveckla specialistkunskaper hos lärare som ger dem möjlighet att leda sina kollegor i lärande. Utredningen konstaterar flera gånger att undervisning är lärarens huvuduppgift. Det trycks på att lärare ska ha rätt förutsättningar för att utföra sitt kärnuppdrag för att undervisningen ska ha god kvalitet. Det föreslås att studier av hur lärares arbetstid används ska genomföras systematiskt och att Skolverket ska ge huvudmännen stöd med hur de ska se till att lärares och rektors arbetstid används för just kärnuppdraget. Utredarna poängterar också att samtliga lärare behöver ha kunskaper och kompetens för att kunna bedriva ett språk- och kunskapsutvecklande arbete. Här menar man att det ligger på lärarutbildningen att tillse att studenterna får den kompetensen med sig ut i arbetslivet.

3 Kunskapsöversikt (tidigare forskning)

Följande kapitel är en översikt som framförallt innehåller tidigare forskning kring Skolinspektionen men också annan forskning och teori som på olika sätt är relevant för studien och studiens bakgrund.

3.1 Tidigare forskning om Skolinspektionen

Skolinspektionens uppdrag finns formulerat i den förordning (2011:556) som fått namnet Förordning med instruktion för Statens skolinspektion. Här beskrivs Skolinspektionens uppdrag som följer:

Statens skolinspektion ska genom granskning av huvudmän och verksamheter verka för att alla barn och elever får tillgång till en likvärdig utbildning och annan verksamhet av god kvalitet i en trygg miljö. Myndigheten ska bidra till goda förutsättningar för barnens utveckling och lärande samt förbättrade kunskapsresultat för eleverna. Inom ramen för detta ska myndigheten främja en stärkt likvärdighet mellan skolor och mellan förskolor. (SFS 2011:556)

Skolinspektion som fenomen är i sig inte nytt. Redan på 1860-talet infördes en statlig tillsyn av det som då var folkskola (Karlsson Vestman & Andersson 2007). I början av 2000-talet kommer begreppet kvalitet att bli mer framträdande i frågan om kontrollen av skolan. Från och med 1997 blir kommunerna ålagda att återkommande följa upp arbetet som sker i skolan genom kvalitetsredovisningar. Karlsson Vestman & Andersson (2007) menar att begreppet kvalitet i och med denna förändring nu kommer bli en del av de styrmedel som står till buds i en mer marknadsanpassad skola och att kvalitetsgranskning kommer att bli en av myndigheternas viktigaste uppgifter. 2008 sker ytterligare en förändring i kontrollen och granskningen av skolan när Skolinspektionen som myndighet bildas. Tidigare hade granskningen av skolan letts av Skolverket. Syftet med denna förändring hänger samman med att regeringen bedömde att kvalitetsgranskning av skolans kunskapsresultat behövde bli tydligare och nu formuleras också att utbildningsinspektionens huvuduppgift ska vara att granska verksamheternas kvalitet

(SOU 2007:101). Under 2015 förändrade Skolinspektionen sin modell för granskning med avsikt att lägga mer fokus på att identifiera vad som brister i utbildningen på de skolor som uppvisar låga kunskapsresultat för eleverna (Skolinspektionen 2014).

Skolinspektionen som organisation och myndighet har varit i fokus för tidigare forskning utifrån ett flertal perspektiv. I följande avsnitt presenteras några exempel på denna forskning. Jag har inledningsvis tagit min utgångspunkt i ett temanummer av tidskriften *Utbildning och Demokrati* (Vol 23 Nr 1 2014) och däribland specifikt i en artikel kring Skolinspektionen som styrning av Carlbaum, Hult, Lindgren, Novak, Rönnberg & Segerholm (2014). Jag har sedan fortsatt via referenslistor i aktuella artiklar och kompletterat med artikelsök i Summon av vetenskapligt granskade artiklar kring begreppen skolinspektion och school inspection och kategoriserat det jag funnit vara relevant under några rubriker som jag uppfattar på ett övergripande plan representerar de olika inriktningar som framträder avseende forskningen angående skolinspektion. Mitt urval har på grund av relevansen för mina frågeställningar främst rört nationell forskning men även internationell forskning kring skolinspektion finns representerad.

3.1.1 Skolinspektionen som del av skolans styrning

En ingång när Skolinspektionen varit fokus för forskning har handlat om dess roll som en del av styrningen av den svenska skolan (se till exempel Carlbaum et. al 2014, Hult & Segerholm 2016, Rosén, Arneback & Bergh 2020, Lindberg 2012). I en inledande artikel till tidskriften *Utbildning & Demokratis* temanummer om Skolinspektionen som styrning argumenterar Carlbaum et al. (2014) för att Skolinspektionen är ett verktyg för fortsatt statlig styrning av skolan i en tid när decentralisering av makten över skolan har flyttat makt från stat till kommun. I Sverige har utvecklingen när det gäller skolans styrning över tid också gått mot att allt mer fokusera på reglering genom lagstiftning, även kallat juridifiering (Hult & Segerholm 2016, Rosén, Arneback & Bergh 2020). Denna förändring är också synlig i Skolinspektionens arbete och Hult & Segerholm, som båda är verksamma inom fältet pedagogik, (2016) konstaterar i en studie att ett allt tydligare juridiskt fokus när det gäller Skolinspektionen tenderar att minska inspektionens trovärdighet hos de som arbetar i skolan. Hult & Segerholm (2016) beskriver vidare en process där allt mer av skolans arbete regleras i lagstiftning vilket i slutänden leder till en förändrad lärarroll när allt mer av det dagliga arbetet behöver dokumenteras för att eventuella insatser ska kunna påvisas. De menar att utvecklingen riskerar att leda till att

juridiska bedömningar allt mer övertar de pedagogiska bedömningar som lärare tidigare utgått från när de har tagit beslut. Ett senare temanummer av *Utbildning och Demokrati* rör juridifieringen av skolan och där skriver Emma Arneback och Andreas Bergh, som båda är universitetslektorer i pedagogik vid Örebro Universitet, om den allt mer omfattande juridiska regleringen av skolan. Arneback & Bergh (2016) bekräftar i sin artikel antagandet om att juridifieringen av skolan också förändrar villkoren för lärarprofessionen eftersom lärarna nu har kommit att hamna i ett läge där man uppstår ett decentraliserat ansvar för genomförandet av utbildning men samtidigt befinner sig i ett kontrollsystem med krav på resultat och ansvarsutkrävande.

Även när det gäller skolan som en del av styrsystemet New Public Management finns det en hel del forskning gjord. Ett relevant exempel är Andreas Bergh (2010) som i sin avhandling visar hur mätbarhet allt mer har kommit att bli dominerande och att andra värden i skolan, till exempel likvärdighet, blir underställt detta övergripande mål. Han anser att det som är mätbart har kommit att bli det eftersträvarsvärda. Bergh menar vidare att det mål- och resultatstyrda utbildningssystemet strävar efter en form av "idealundervisningsmetod" (Bergh 2010, s. 287) och att själva styrsystemet på detta sätt också kommer att bli en form av undervisningsmetod.

3.1.2 Granskningens påverkan på lärares arbete

Det är inte bara Skolinspektionens allt mer ökande fokus på lagstiftning som påverkar lärare i deras arbete. Gustafsson, Lander & Myrberg, samtliga verksamma vid Göteborgs Universitet, lyfter i en artikel att Skolinspektionen framstår som experter i förhållande till lärare och att inspektionen kan verka hård och kraftfull när man dessutom fokuserar på att rapportera det som innebär negativa avvikelser från givna regler (Gustafsson, Lander & Myrberg 2014). Skolinspektionen kommunicerar sina slutsatser efter granskningar med media via pressmeddelanden och allmänheten får på det viset ta del av den kritik som framkommer (Rönnerberg, Lindgren & Segerholm, 2013). Rönnerberg et al. har studerat hur lokaltidningar har rapporterat kring granskningar genomförda av Skolinspektionen och menar att media har en roll när det gäller Skolinspektionens granskande funktion och att medias rapporter formar allmänhetens uppfattning av vad som är kvalitet. De belyser även det faktum att det i media saknas kritisk granskning av Skolinspektionens verksamhet utan att media snarast tenderar att ge legitimitet åt de granskningar som genomförs. Martin Thrupp (1998) har studerat inspektionen av skolor i Nya Zeeland och

England och presenterar det han kallar ”politics of blame”. Thrupp argumenterar för att man vid inspektion och granskning av skolor tenderar att skuldbelägga enskilda skolor (och därigenom även skolornas personal) när eleverna inte når önskvärda resultat. I stället för att ta hänsyn till faktorer kopplat till marknadskrafter eller socioekonomiska faktorer så anses de sämre resultaten bero på hur skolor utför sitt uppdrag. Thrupp menar att det han kallar politics of blame ger stöd åt ideologin om skolan som en del av marknaden eftersom alla eventuella misslyckanden då har sin orsak i det arbete som utförs snarare än i hur skolan är organiserad och vilka resurser den tilldelas. I en studie av den svenska Skolinspektionen utgår Sara Carlbaum (2014) delvis från Thrupps begrepp ”politics of blame”. Hon hävdar, i motsats till Thrupps slutsatser som ovan refererats, att Skolinspektionen i alla fall delvis tar hänsyn till kontexten och bakomliggande faktorer när de genomför granskningar. Det vill säga, skolpersonal får inte bära hela skulden för sämre skolresultat utan Carlbaum beskriver situationen som komplex och menar att det i Skolinspektionens granskningar framkommer att ansvaret är delat mellan huvudman och enskild skola. Ingrid Bosseldal (2019), filosofie doktor i utbildningsvetenskap vid Lunds universitet, presenterar ett annat möjligt sätt att förstå hur granskning kan påverka lärare och lärares handlande. Hon skriver i sin avhandling om det hon benämner som den dolda behaviorismen. Bosseldal förutspår en form av återkomst för Skinners inlärningsteori (Bosseldal 2019). Bosseldal menar sig se hur det blir allt vanligare att försöka påverka människors beteendemönster utan att direkt rikta sig till människorna utan främst till omgivningen.

3.1.3 Skolinspektionens uppdrag

Skolinspektionens arbetssätt, uppdrag och fokus har förändrats över tid. Maria Blomgren & Caroline Waks är båda verksamma vid Företagsekonomiska institutionen vid Uppsala universitet och har studerat inspektörernas roll under en av dessa förändringsperioder. I en studie av förändringen från 2003 när Skolverket fick ett ökat inspektionsuppdrag fram till 2008 när Skolinspektionen bildas, visar Blomgren & Waks (2019) att även om stora förändringar sker i hur Skolinspektionens uppdrag formuleras och regleras behöver dessa förändringar i praktiken inte bli så stora när granskningen genomförs. Detta eftersom den enskilde inspektören kan ha en nyanserade roll och har med sig tidigare tolkningar av uppdraget in i den då delvis nya rollen.

Det visar sig att denna förändringsperiod som startade 2003 i och med att Skolverket återigen fick ett ökat fokus på inspektion av utbildning (Carlbaum et. al 2014), har varit av särskilt stort intresse för forskningen. Christina Segerholm (2014) menar att det finns en politisk betydelse när inspektion av skolan år 2003 kom att återinföras. I samma artikel lyfter Segerholm betydelsen av det europeiska sammanhang där Skolinspektionen kommer att befinna sig genom den växelverkan som sker inom ramen för det europeiska inspektoratnätverket SICI (the Standing International Conference of Inspectorates). Segerholm menar att genom det utbyte av utbildningspolitiska idéer som sker mellan olika länders skolinspektioner sker en form av transnationell styrning av skolan. Lindgren, Hult, Segerholm & Rönnberg (2012) lyfter också den politiska betydelsen när det gäller Skolinspektionen efter att ha genomfört en studie av textdokument kopplade till Skolverket och Skolinspektionen under åren 2003–2010. De skriver:

It is possible to argue that Skolverket and Skolinspektionen are political forces. Even though the studied texts are not examples of explicit political educational agendas or ideas, they are ideological in the sense that they regulate the relationship between the visible and invisible, the imaginable and non-imaginable, particularly when it comes to questions about good education, good schools and, perhaps most importantly, about how to 'improve' education. (Lindberg et al. 2012, s. 17)

Lindgren, Hult, Segerholm & Rönnberg (2012) hävdar alltså att texterna har en politisk innebörd i den meningen att de förmedlar en ideologi och en tanke om vad som är bra och dålig skola.

3.1.4 Skolinspektionens organisation

Skolinspektionen som organisation har också studerats. Segerholm (2014) har i en studie närmare undersökt varifrån organisationen av den svenska Skolinspektionen har hämtat sin inspiration. Hon finner drag från flera olika internationella skolinspektioner och visar bland annat att idén med de tematiska kvalitetsgranskningarna även återfinns internationellt. Det gäller idén med att tematiskt granska skola (till exempel utifrån undervisningsämne) men internationellt återfinns också idén om att i dessa granskningar lyfta fram goda exempel. Organisation hänger samman med arbetssätt och vilket fokus

en skolinspektion har. I en artikel av den holländska skolinspektionsforskaren Melanie Ehren och hennes kollega Adrie J Visscher (2006), presenteras en teori kring hur skolor som karaktäriseras av en hög grad av innovationskapacitet förbättras mest när inspektionen inte innehåller tvingande överenskommelser kring förbättringar. I skolor med hög innovationskapacitet finns redan etablerade former för att reflektera över den egna verksamheten och hur arbetet utförs. Här är lärare en aktiv del av utvecklingsarbetet. Det omvända gäller då för skolor som karaktäriseras av låg grad av innovationskapacitet. Dessa skolors utveckling främjas av en inspektion som innehåller tydliga utpekande om vad som fungerar och inte fungerar och som dessutom pressar skolor till förändring. Artikelförfattarna menar att strategin vid en skolinspektion behöver anpassas utifrån de förutsättningar som finns vid den aktuella skolan för att inspektionen ska leda till önskat resultat (Ehren & Visscher 2006).

3.1.5 Granskningens konsekvenser för skolor

Vilka konsekvenser som en genomförd skolinspektion får på en skola har också varit av intresse för tidigare forskning. I en studie av den nederländska skolinspektionen, också den genomförd av Ehren och Visscher (2008), har det gjorts ett försök att undersöka vilken effekt en skolinspektion har på skolans utvecklingsarbete. Ehren & Visscher konstaterar att alla skolor tog vara på den feedback de fick och genomförde ett förbättringsarbete men att skolorna i huvudsak tog tag i de punkter där förändring och förbättring var relativt lätt att genomföra. Studien visade också att det inte var mängden feedback en skola fick efter inspektion som var avgörande för hur förbättringsarbetet sedan fortsatte utan snarare det faktum att skolan tydligt fick brister presenterade och att dessa åtföljdes av en plan för hur förbättringar skulle genomföras. Ehren & Visscher (2008) konstaterar att skolor inte automatiskt förbättras på grund av en genomförd inspektion. I en svensk kontext genomförde Gustafsson et. al (2015) en liknande studie för att undersöka på vilket sätt skolinspektion påverkar det fortsatta arbetet med förbättringar i de skolor där inspektion har skett. De visar genom sin studie att förbättringsarbetet främst sker indirekt genom att uppmuntra och initiera olika processer, till exempel självutvärdering av verksamheten. Judit Novak (2014) har studerat vad som händer på skolorna i samband med inspektion och pekar mot en tendens att skolor, i samband med inspektion, presenterar sin verksamhet på ett sätt som går i linje med styrdokumentens skrivningar men som kanske inte alltid representerar verkligheten.

Även Rönnerberg (2014) har studerat hur den policy som Skolinspektionen står för kan tolkas, omtolkas och anpassas efter behov hos till exempel lokala skolor, rektorer eller lärare. Hon visar i sin studie hur inspektionsresultaten är möjliga att använda som ett stöd för att driva en egen agenda och menar därmed att konsekvenserna av en inspektion delvis beror på hur resultatet tas emot lokalt. Eftersom det är möjligt att tolka och agera både i linje med och mot de intentioner som politiken avsett vid tillsättningen av Skolinspektionen, måste resultatet av en inspektion också uppfattas vara politiskt laddat.

3.2 Granskning på vetenskaplig grund

1 juli 2011 trädde en ny skollag (SFS 2010:800) i kraft. En av de skrivningar som då var ny handlar om att: "Utbildningen ska vila på vetenskaplig grund och beprövad erfarenhet." (SFS 2010:800, kap. 1 § 5). Denna nytillkomna formulering i skollagen blir något som också Skolinspektionen måste förhålla sig till i sina granskningar. Om detta skriver den dåvarande generaldirektören för Skolinspektionen, Ann-Marie Begler, i sitt förord till boken *Utmärkt undervisning – framgångsfaktorer i svensk och internationell belysning* (Håkansson & Sundberg 2012). Med följande ord beskriver hon kopplingen mellan boken och skollagens skrivning om utbildning på vetenskaplig grund:

Undervisningen i svensk skola ska enligt skollagen vila på vetenskaplig grund och beprövad erfarenhet. Efterfrågan på råd och vägledning kring hur undervisningen ska gå till är stor. Det märks inte minst i samband med inspektion. Emellanåt använder sig skolorna av standardiserade och förenklade lösningar som förväntas bidra till förbättrade resultat och ökad måluppfyllelse, vilket dessvärre inte alltid får önskade effekter. Som motvikt till denna typ av lösningar tror Skolinspektionen att det finns ett behov av en evidensbaserad utvärdering av vilka faktorer som leder till förbättrade resultat. (Håkansson & Sundberg 2012, s. 11–12)

Skolinspektionen argumenterar för en evidensbaserad utvärdering av vad som leder till bättre resultat hos elever. Frågan om evidensbaserad utvärdering är omtvistad. Några år före ovan citerade förord formulerades av Begler skriver Ann-Carita Evaldsson och Claes Nilholm, båda professorer i pedagogik, en artikel (Evaldsson & Nilholm 2009) där de argumenterar för att det finns anledning att ha ett kritiskt förhållningssätt till evidensbaserad pedagogik som präglas av färdiga metoder för att möta de olika utmaningar som finns i skolan.

Evaldsson & Nilholm menar att det finns en risk att frågor och lösningar på dessa frågor förskjuts bort från skolorna och hävdar att denna förskjutning också riskerar att resultera i en förskjutning i demokratin. Evaldsson & Nilholm (2009) menar dessutom att den evidensbaserade pedagogiken riskerar att leda till en hårdare reglering av skolan och en allt mer marknadsliberal skola. I avslutningen av sin artikel betonar de båda professorerna att deras uppfattning är att man i skolan inte med självklarhet kan använda resultaten från en metaanalys rakt av utan man behöver ta hänsyn till den komplexa verklighet som skolan är (Evaldsson & Nilholm 2009).

Även pedagogikprofessor Gert Biesta (2009) diskuterar och problematiserar den evidensbaserade undervisningen och kopplar samman dess problem med den allt utökade mätningsskulturen och indikatorfixeringen som präglar utbildningsystem idag. Biesta skriver:

... we now live in an age in which discussions about education are dominated by measurement and comparisons of educational outcomes and that these measurements as such seem to direct much of educational policy and, through this, also much of educational practice. The danger here is that we end up valuing what is measured, rather than that we engage in measurement of what we value. (Biesta 2009, s.43).

Ovanstående rader sammanfattar Biestas ståndpunkt och hans varning om att det som är möjligt att mäta också riskerar att bli det som värderas och därmed också tillåts bestämma riktningen för undervisningspraktiken.

3.3 Den digitaliserade skolan

En aspekt som också karaktäriserar den svenska skolan under aktuell period är den pågående digitaliseringen och de utmaningar som den medför. Kortfattat vill jag här lyfta några aspekter av den genom att presentera ett urval av tidigare forskning på området.

I en artikel diskuterar Michael Forsman, Ingrid Forsler och Jenny Magnusson (2020) hur lärarutbildningen på Södertörns högskola, där de alla är verksamma, möter behovet av att utbilda lärarstudenter för att studenterna ska kunna utveckla digital kompetens,

mediekunnighet och informationskunnighet. I artikeln poängterar författarna att den digitala kompetensen måste innebära en fortgående progression hos läraren och att det krävs reflekterande och kritiskt tänkande lärare som även förstår styrningsmekanismerna som ligger bakom digitaliseringen. Neil Selwyn är professor och verksam i Australien och har forskat kring digitalisering i skolan. Även han är inne på att digitalisering av skolan inte är oproblematiserad och belyser till exempel det faktum att digitaliseringen av skolan ingår som en del av marknadsstyrningen (Selwyn 2014). Selwyn (2021) gör gällande att lärare förväntas hantera digital teknik regelbundet och att detta framställs som en positiv utveckling. Selwyn menar att det målas upp en bild av att arbetet i skolan kan bli mer effektivt och därmed leda till en mindre arbetsbörda för redan pressad skolpersonal men att den bilden inte stämmer överens med verkligheten eftersom det ligger mycket mänskligt arbete bakom för att de digitala verktygen ska fungera tillfredsställande. Enligt Selwyn (2021) är detta snarare en ökad arbetsbörda som dessutom är osynlig.

3.4 Foucault, makt och panoptikon

En diskursanalys som bland annat hämtar sin inspiration från Foucault, kommer svårligen ifrån begreppet makt. Nedan redogör jag kortfattat för hur jag har förstått Foucault och hans syn på makt. Jag återkommer till Foucault även i kapitel 4, men där ligger fokus på hur jag med hjälp av Foucault har tolkat begreppet diskurs och sedan använt mig av diskursanalysen som teori och metod.

Winther Jørgensen och Phillips (2000) beskriver Foucaults teori om makt och trycker då på att makt inte är något som tillhör en specifik person. Istället hävdar Winther Jørgensen och Phillips (2000, s. 20) att Foucaults syn på makt var att den finns: "...spridd över olika sociala praktiker". Hermann (2004, s. 88) uttrycker sig tydligt om Foucaults syn på maktens beskaffenhet när han skriver att: "Makten utvecklas genom normer och inte genom förnekande, förbud och uteslutning...". Foucault (1987) använder bilden av Bentham's panoptikon för att illustrera hur makt kan utövas i en institution genom övervakning. Bentham's panoptikon är en fängelsebyggnad som är designad på ett sätt som möjliggör ständig övervakning av fångarna. Foucault menar att eftersom fången ständigt är medveten om risken att bli övervakad så kommer maktutövningen att fungera självreglerande. Det spelar ingen roll om fången i verkligheten bli övervakad eftersom blotta risken att bli upptäckt verkar reglerande för fångens beteende. Foucault

argumenterar för att makten: ”...vilar i en apparat vars inre mekanismer producerar det förhållande i vilket individerna är infattade. (Foucault 1987, s. 255). Bilden av panoptikon illustrerar en form av disciplinär makt som reglerar människors beteende utan att egentligen ingripa utifrån.

4 Teori och metod

Winther Jørgensen & Phillips (2000, s. 10) beskriver diskursanalysen som: ”en paketlösning”. En paketlösning innebär att villkoren för paketets olika delar behöver accepteras och förstås för att kunna användas. Hur jag har förstått diskursanalysen kommer att påverka hur jag använder den och vad jag med hjälp av den får syn på. Här följer därför ett försök till att förtydliga hur jag har uppfattat och därmed också i förlängningen använt diskursanalysen som teori och metod. En annan avsikt med följande resonemang är att synliggöra vad jag har stoppat i paketet, för att återanvända Winther Jørgensen & Phillips bild. Jag gör inte anspråk på någon renodlad, i den mån en sådan överhuvudtaget finns, diskursanalytisk teori eller metod utan har låtit mig inspireras av utvalda delar och uteslutit andra. Min förhoppning är att de tolkningar och val jag gjort samt motiv för de samma, ska framgå av följande avsnitt. Här nedan redogörs inledningsvis för de teoretiska och metodologiska utgångspunkter som studien har haft. Sedan följer en presentation av några centrala begrepp som har kommit att bli viktiga i analysen av studiens resultat.

4.1 Diskursanalys som teori

Det finns många olika definitioner av begreppet diskurs och det finns också flera olika sätt att både beskriva och ta sig an diskursanalys som teori vilket jag efterhand kommit att uppfatta som en styrka i detta teoretiska perspektiv. Diskursanalytikerna Ruth Wodak och Michael Meyer (2016) sätter ord på en av dessa styrkor när de menar att mångfald av tolkningar ger utrymme till förändring och innovation. Jag har försökt att utnyttja detta friutrymme och denna möjlighet till anpassning med syfte att på bästa sätt kunna besvara mina forskningsfrågor men med det sagt finns det fortsatt anledning att försöka visa hur jag har tolkat och förstått begreppet diskurs. Jag har valt att utgå från Winther Jørgensen & Phillips som definierar begreppet diskurs som: ”...ett bestämt sätt att tala om och förstår världen (eller ett utsnitt av världen).” (Winther Jørgensen & Phillips 2000, s. 7). I det här fallet söker jag svar på hur man talar om lärare i det utsnitt av världen som består av Skolinspektionens tematiska kvalitetsgranskningar gällande undervisning i grundskolan mellan år 2014 – 2018. Diskursanalysen bygger på socialkonstruktionism (Winther Jørgensen & Phillips 2000). Utgångspunkten är att verkligheten är socialt

konstruerad i bemärkelsen att människans språk konstruerar verkligheten i form våra beskrivningar som sedan ligger till grund för vår uppfattning om verkligheten (Eilard & Dahl 2021). En av frågorna som diskursanalysen kan intressera sig för är relaterad till makt och maktkamper (Svensson 2019). Dessa maktkamper menar Svensson främst handlar om hur ett samhällsfenomen beskrivs eller definieras rent språkligt. Svensson skriver om kopplingen mellan språk och det han definierar som ideologi. Han menar att ideologi måste förstås som de föreställningar som bidrar till att reproducera till exempel maktförhållanden. Språket ska då vidare förstås som det verktyg som gör att rådande ideologi påverkar människors tänkande och handlande. Genom att studera vad som sägs och vad som inte sägs om ett fenomen kan man då få syn på den rådande ideologin. I det här fallet, genom att studera vad som sägs och inte sägs om lärare görs ett försök att synliggöra bilden av vad läraruppdraget innebär i en given tid.

Den franske filosofen Michel Foucault har haft stor betydelse för diskursanalysens utveckling (Winther Jørgensen & Phillips 2000) och även denna studie är inspirerad av hans tankeströmmar. Han ville undersöka varför vissa utsagor, diskurser, uppfattas som sanna i en viss tid eller uttryckt med Foucaults egna ord i översättning: ”Hur kommer det sig att just den utsagan har uppträtt och inte någon annan i dess ställe?” (Foucault 2002, s. 42). Wiklund (2021) beskriver Foucaults sätt att närma sig utsagor som ett sökande efter samhörighet och relationer mellan olika delar som finns i samma sammanhang, samma diskursiva formation. I denna studie hämtas de studerade utsagorna från Skolinspektionens tematiska granskningsrapporter. De är inte de enda utsagor som skapar en diskursiv formation om utbildning utan de behöver sättas i relation även till andra diskurser som samexisterar.

I uppsatsen har jag också låtit mig inspireras av delar av den kritiska diskursanalysen så som den presenteras av Norman Fairclough (2010). Av särskilt intresse har jag funnit, och sedan också konkret tagit utgångspunkt i, Faircloughs analysmodell där analys av det empiriska textmaterialet också behöver kombineras med en social analys (Fairclough 2010, Winther Jørgensen & Phillips 2000) vilket jag redogör närmre för under avsnittet om diskursanalys som metod.

4.2 Genomförande – diskursanalys som metod

I föreliggande studie har jag, som tidigare nämnts, använt diskursanalys som metod. Det hade varit enkelt om diskursanalys som metod hade inneburit en fast arbetsgång men så är inte fallet. Istället lämnas många möjligheter öppna när ett material undersöks utifrån en diskursanalys. Diskursanalytikerna Marianne Winther Jørgensen och Louise Phillips (2000) poängterar att för den som använder sig av diskursanalysen handlar arbetet inte om att separera de sanna beskrivningarna från de falska beskrivningarna av ett fenomen utan om att leta efter mönster i olika utsagor och utröna vilka konsekvenser dessa mönster får. Peter Svensson (2019, s. 24) skriver att: “Bra diskursanalys kännetecknas av just detta: kreativt tolkningsarbete som följer en systematisk och disciplinerad arbetsgång”. I dessa båda beskrivningar av diskursanalysen tog jag min utgångspunkt när jag strukturerade studiens genomförande. Min studie var ett försök till ett kreativt tolkningsarbete i jakt på mönster med hjälp av en strukturerad arbetsgång. Som utgångspunkt och inspiration använde jag den struktur som Svensson (2019) presenterar som en möjlig arbetsgång för en diskursanalys. Svensson talar om att bekanta sig med materialet, organisera materialet, närläsning, tematisering och kontextualisering som delar av den diskursanalytiska processen. Jag har valt att använda samma begrepp när jag nedan beskriver min arbetsgång.

Det inledande arbetet med att lära känna materialet var omfattande och var på många sätt en process om också handlade om att göra lämpliga avgränsningar och urval. Jag började med att läsa de regleringsbrev från Utbildningsdepartementet som finns utställda för Skolinspektionen och som ger myndigheten dess ramar. Jag fortsatte sedan med att läsa hela eller delar av rapporter från de av statens offentliga utredningar som rör grundskolan under den intressanta tidsperioden från 2012 och framåt. I nästa fas läste jag olika typer av granskningsbeslut från Skolinspektionen innan jag fann en lämplig avgränsning och fokuserade på myndighetens tematiska kvalitetsgranskningar. Mitt intresse väcktes då även för den sammanfattande översikten Framgång i undervisningen (Skolinspektionen 2010). Den stora mängden text jag läste gav mig en yttlig överblick av tillgängligt material och processen att organisera det utvalda materialet kunde börja. I den här fasen arbetade jag systematiskt genom att ta mig an materialet i kronologisk ordning med äldsta materialet först. Jag läste och noterade reaktioner, tankar och upptäckte i samtliga texter. I arbetet med närläsningen valde jag ut de texter och ibland delar av texter som var mest intressanta för mig att studera närmare. Jag läste texterna flera gånger och valde under

denna fas att anteckna nyckelord från läsningen. Dessa nyckelord använde jag sedan när det var dags för mig att leta efter mönster för att kunna tematisera mina upptäckter från läsningen. Det här var en tidskrävande del av arbetet vilket Svensson också bekräftar har gällt även andra som sysslat med diskursanalys när han skriver: “Att tematisera kan vara ett mödosamt och tålamodsprövande arbete, och det gäller att budgetera med god tid för detta när ett forsknings- eller uppsatsprojekt planeras.” (Svensson 2019, s. 145). Kontextualiseringen blev för mig den del av analysprocessen som mynnade ut i uppsatsens resultatdiskussion. Svensson (2019, s. 146) skriver att: “Kontextualisering innebär att den analyserade texten placeras i sitt sociala, politiska eller historiska sammanhang. Egentligen handlar det om att den analyserade texten återplaceras i den kontext den en gång blev uppryckt ur vid insamlingen av empiriskt material”. Jag har valt att presentera den kontext som jag uppfattar att det studerade materialet är sprunget ur under rubriken Omgivande kontext (kunskapsöversikt).

I den sista fasen av studien behövde jag göra val kring hur mina resultat och den analys jag gjort skulle struktureras och presenteras. Svensson (2019) resonerar kring diskursanalysen som arbetssätt och avslutar sin framställning med att kommentera det han kallar ”linjärbarheten” (Svensson 2019, s. 149) i det diskursanalytiska arbetet och menar då att analysen ofta tenderar att börja redan i det första mötet med det empiriska materialet och att processen att sortera och systematisera därför också sker parallellt med analysen. På liknande sätt har jag upplevt det praktiska arbetet med studien och därför är det också naturligt för mig att välja att redovisa resultat och analys som en helhet. Trots att diskursanalysen inte har inneburit linjärbarhet i arbetet vill jag strukturera materialet när jag redovisar mitt resultat och min analys. Min struktur på resultatredovisningen är, som tidigare nämnts, inspirerad av Faircloughs tredelade analysmodell (Fairclough 2010, Winther Jørgensen & Phillips 2000). Min tolkning av Faircloughs analysmodell innebär i praktiken att jag i tur och ordning redovisar mina resultat från läsningen av Skolinspektionens tematiska granskningsrapporter i följande steg:

1. Diskursen och hur den framträder i de studerade texterna
2. Intertextualitet
3. Diskursens konsekvenser

Steg ett (1), diskursen och hur den framträder i de studerade texterna, ska här förstås som det som Fairclough kallar text (Winther Jørgensen & Phillips 2000) och där man fokuserar på egenskaper i en text. I det här fallet har jag sökt nyckelord och mönster i

formuleringar snarare än analyserat textens lingvistiska beståndsdelar. Steg två (2) handlar om det som Fairclough kallar för diskursiv praktik (Winther Jørgensen & Phillips 2000) och som, i Faircloughs tolkning, innebär att en text alltid bygger på och har kopplingar till andra texter och tidigare diskurser (Eilard & Dahl 2021). Jag har valt att benämna detta steg för intertextualitet. Eilard & Dahl (2021, s. 28) beskriver ett användningsområde för begreppet intertextualitet med orden: ”Genom att kartlägga hur en text rymmer spår av andra texter kan idémässiga likheter och skillnader urskiljas och dryftas...”. På liknande sätt har jag använt intertextualitetsbegreppet i min resultatredovisning. Ambitionen har där varit att synliggöra just spår av tidigare texter. Det sista steget (3), diskursens konsekvenser, har kopplingar till det som hos Fairclough kallas för social praktik och som kan förstås som de olika kontexter som omger texten och den diskursiva praktiken (Eilard & Dahl 2021). I detta steg redovisar jag kopplingar till de diskursiva formationerna (eller det som hos Fairclough enligt Winther Jørgensen & Phillips hade kallats för diskursordningar) och möjliga konsekvenser av dessa. Avslutningsvis sammanfattas och utvecklas resultat och analys i en diskussion under rubriken resultatdiskussion.

4.3 Diskursiva formationer - om granskningsamhället, NPM och vetenskaplig grund

Winther Jørgensen & Phillips (2000) gör ett omfattande försök att definiera begreppet diskursordning som de menar kommer från Fairclough och hans tolkning av den kritiska diskursanalysen. Winther Jørgensen & Phillips menar att begreppet fyller sin funktion även utanför en renodlad kritisk diskursanalys. Vidare menar de båda författarna att Foucault har ett begrepp, diskursiv formation, som går att tolka på ett likartat sätt. Foucault skriver att han avser att: ”skildra utsagorna inom diskursfältet och de relationer de kan underhålla.” (Foucault, 2002, s.47). Jag har här utgått från tolkningen (Winther Jørgensen & Phillips 2000) att diskursordning och diskursiv formation fyller en likartad funktion men har valt att använda mig av formuleringen diskursiv formation och det beror på att jag här låtit mig inspireras av Wiklunds (2021) så enkla sätt att definiera begreppet. Wiklund (2021, s. 230) definierar diskursiva formationer som: ”de principer som styr specifika grupper av verbala eller materiella handlingar” och att ”[P]rinciperna skapar grupperingar, mönster i relationer mellan utsagor som får dem att höra samman.” (ibid).

Jag uppfattar följaktligen de diskursiva formationerna som de organiserande (diskursiva) principer som bildar ordnade sammanhang i form av de övergripande diskurser som bildas när olika diskurser konstrueras i relation till varandra. De övergripande diskurserna har sin grund i olika processer, ideal och normer vilka har beskrivits i avsnittet om studiens bakomliggande kontext. De diskurser som konstrueras i Skolinspektionens granskningsrapporter behöver alltså förstås och tolkas i ljuset av den kontext (tid och omgivande förutsättningar i samhället) där de i de olika dokumenten skrivs fram. De diskursiva formationerna kan anas redan i bakgrundsbeskrivningen eftersom processer, eller diskursiva formationer, som präglar samhället under den aktuella tiden inte uppstår i ett vakuum utan utvecklas i relation till varandra. De tre diskurser som huvudsakligen framträder är:

- En granskningsdiskurs (granskningsssamhällets allt mer ökande betydelse till exempel genom PISA-mätningarnas ökade betydelse)
- En New Public Management-diskurs (den marknadsstyrda skolan som, likt andra delar av offentlig sektor, präglas av New Public Management-principer)
- En forskningsbaserad utbildnings-diskurs (den förändring i skollagen som innebär att utbildning ska bygga på vetenskaplig grund)

Dessa diskurser eller diskursiva formationer kommer att vara en utgångspunkt i analysen av det empiriska materialet. Analysen kommer att synliggöra hur innehållet i dessa producerar normer och ideal kring lärare och undervisning som blir synliga i Skolinspektionens tematiska granskningsrapporter och hur Skolinspektionens tematiska granskningsrapporter, omvänt, också reproducerar de innehållet i dessa diskursiva formationer.

4.4 Urval

Det material som ligger till grund för studien är Skolinspektionens tematiska kvalitetsgranskningar genomförda mellan åren 2014–2018 och som på ett eller annat sätt behandlar undervisning i grundskolan. Skolinspektionen beskriver de tematiska kvalitetsgranskningarna som följer:

Om ett område behöver studeras ingående används tematisk kvalitetsgranskning. Dessa områden är snävare än i andra inspektionsformer – ett exempel är skolors

arbete med lärande för hållbar utveckling. Skolor väljs oftast ut slumpvismässigt. Inspektionen resulterar i en rapport för den enskilda skolan och en övergripande rapport med generella resultat. En strävan är att fler rektorer och huvudmän ska kunna dra nytta av de positiva erfarenheterna från inspektionen. (Skolinspektionen u.å.)

I denna förklaring av vad en tematisk kvalitetsgranskning är finns också bakgrunden till varför jag valde att utgå från just detta empiriska material. Dels beror det på att skolor i den här typen av inspektion väljs ut slumpmässigt och att jag därför inte behövde ta ställning till hur jag skulle sortera bland möjliga skolor och huvudmän. Dessutom är Skolinspektionens strävan att skriva fram generella resultat intressant eftersom det då kan uppfattas innebära att det som presenteras inte bygger på enskilda iakttagelser utan snarare på trender. Det ligger i linje med mitt eget intresse att hitta de stora dragen och generella tendenserna i Skolinspektionens skrivningar. Att det blev åren 2014–2018 hänger samman med den PISA-mätning som gjordes 2012 och som på flera sätt blev utgångspunkten för allt fler av de förändringar som skedde kring svensk skola under åren som närmst följer. Det är viktiga år för svensk skola där flera förändringar sker och fokus förskjuts. Denna kontext har jag försökt att beskriva närmare under avsnittet som behandlar bakgrunden. Utöver de tematiska kvalitetsgranskningarna så har jag kommit att titta närmre även på en annan av Skolinspektionens publikationer, *Framgång i undervisningen* (Skolinspektionen 2010). Det går att uppfatta denna forskningsöversikt som en redogörelse för den vetenskapliga grund Skolinspektionens bedömningar bygger på. Med andra ord bildar forskningsöversikten en viktig bakgrund till de granskningar som kommer att genomföras under åren som följer efter 2010 och den har därför kommit att få en särskild relevans i denna studie vilket jag redogör närmre för under avsnittet där jag presenterar mitt resultat. I tabell 1 nedan redovisar jag vilket material jag har studerat. För att söka fram detta material har jag använt mig av Skolinspektionens publikationssök och sedan filtrerat på åren 2014–2018 samt grundskolan. Samtliga publikationer är utgivna av Skolinspektionen men för översiktlighetens skull avstår jag från att skriva ut referens i tabellen.

Namn på publikation:	Publiceringsår:
<i>Framgång i undervisningen</i>	2010
<i>Teknik – gör det osynliga synligt Om kvaliteten i grundskolans teknikundervisning</i>	2014
<i>Uppenbar risk för felaktiga betyg. En kortrapport om likvärdighet och kvalitet i skolors betygssättning</i>	2014
<i>Stöd och stimulans i klassrummet</i>	2014
<i>Mer varierad läs- och skrivundervisning kan öka motivation och intresse</i>	2015
<i>Undervisningen i historia</i>	2015
<i>Skolans arbete med extra anpassningar</i>	2016
<i>Läs- och skrivundervisningen inom ämnena svenska/svenska som andraspråk i årskurserna 4–6.</i>	2016
<i>Skolans arbete för att säkerställa studiero - det räcker inte att det är lugnt, eleverna måste lära sig något också.</i>	2016
<i>Skolors arbete mot trakasserier och kränkande behandling på nätet.</i>	2016
<i>Undervisning på skolor med många obehöriga lärare</i>	2017
<i>Arbetsformer och lärarstöd i grundskolan</i>	2017
<i>Rättvis och likvärdig betygssättning i grundskolan? Granskning av rektorers och huvudmäns arbete</i>	2018
<i>Undervisning om källkritiskt förhållningssätt i svenska och samhällskunskap</i>	2018
<i>Utmanande undervisning för högpresterande elever</i>	2018
<i>Sex- och samlevnadsundervisning</i>	2018

Tabell 1: Redovisning av de publikationer från Skolinspektionen som ingår i studien.

4.5 Etiska överväganden

När det gäller studerade materialet har inga etiska överväganden gjorts eftersom denna studie är genomförd på dokument som är allmänna handlingar hos en myndighet och därmed offentliga (Vetenskapsrådet 2017). Trots detta är frågan om etik, som alltid, aktuell. Jag som genomför studien har ett ansvar för dess genomförande och resultatrapportering. Vetenskapsrådet (2017, s. 9) skriver att: ”I forskning ställs krav såväl på kvalitet i arbetet som på integritet hos forskaren. Ett reflekterat etiskt förhållningssätt och agerande i forskarens olika roller är därvid grundläggande.” För mig innebär ett reflekterat etiskt förhållningssätt att jag försökt vara transparent med tillvägagångssätt, saklig och inte medvetet försökt att feltolka det material jag studerat. Jag vill hävda att ett reflekterat etiskt förhållningssätt likt det jag nu gav exempel på också är ett sätt att möta kravet på kvalitet på genomförda studier.

4.6 Metoddiskussion

Det finns en risk att en genomförd diskursanalys kommer att färgas allt för mycket av de föreställningar, åsikter och kunskaper jag har med mig vid studiens början. Min bakgrund som lärare i grundskola och gymnasieskola påverkar naturligtvis de ingångar jag har när jag möter det empiriska materialet. Winther Jørgensen & Phillips (2000) menar att när man står nära den diskurs man studerar innebär det en risk att man missar att upptäcka vad som är förgivettaget i materialet eftersom det framstår som självklarheter, det vill säga redan är förgivettaget. Jag skulle också vilja tillägga att det finns en risk att det motsatta sker, att man hittar saker i materialet som möjligen inte är underbyggt eftersom man redan är färgad av förutfattade meningar. Det har naturligtvis varit min ambition att inte leta efter det jag tror mig redan veta eller blunda för det jag egentligen ser utan istället försöka möta materialet med ett öppet sinne. Svårigheten är naturligtvis att i efterhand säga något om hur väl jag har lyckats med den saken. Det jag har funnit kanske inte heller säger lika mycket om var jag står i den frågan som det jag inte har funnit. Min avsikt har varit att nå transparens genom att tydligt motivera mina slutsatser utifrån citat och exempel. Winther Jørgensen & Phillips (2000) lyfter särskilt den problematik som uppstår i alla studier som utgår från ett socialkonstruktivistiskt perspektiv, vilket är fallet för föreliggande studie, och menar att den som genomför studien behöver förhålla sig till det faktum att sanningar uppfattas vara skapade i någon form av social interaktion. Är

grundsynen att verkligheten är en social skapelse gäller det naturligtvis även för det resultat som en diskursanalytisk studie innebär.

Studiens resultat påverkas också av det urval jag gjort. Urvalet har fått direkt påverkan på det jag kunnat se och de möjliga kopplingar jag har kunnat göra i mitt försök att kontextualisera och analysera diskursernas sociala praktik. Jag har tidigare gjort ett försök att presentera och motivera mitt urval och nöjer mig här därför med att synliggöra den medvetenhet jag har om dess påverkan på studiens resultat.

När det gäller studiens validitet så lutar jag mig mot Boréus & Bergström (2018) som lyfter tre aspekter av begreppet när de resonerar om samhällsvetenskaplig metod. Frågan om metoden mäter det den är avsedd att mäta får kanske anses vara av mindre vikt vid en diskursanalys eftersom studiens syfte är att synliggöra just diskurser. Då är de två övriga aspekterna möjligen desto viktigare. Valet av texter får, precis som jag tidigare varit inne på, stor betydelse för studiens utgång. Den frågan uppfattar jag att jag har hanterat genom att redogöra för hur urvalet och avgränsningen har gått till. Boréus & Bergström (2018) menar också att teoretiska utgångspunkter påverkar en studies validitet. I det här fallet kan jag bara redogöra för hur jag har tolkat och använt teorier samt visa medvetenhet om att en annan tolkning eller ett annat användande skulle kunna ha inneburit ett annat utfall av studien. Detsamma gäller förmodligen om någon annan hade utfört studien. Begreppet reliabilitet kan vara svårare att applicera på den här typen av studie men Boréus och Bergström (2018) ger begreppet en vidare tolkning och kopplar ihop det med korrekthet i studiens samtliga steg. I den här studien får den korrektheten mätas i och bedömas genom den transparens som jag har haft för avsikt att skriva fram. Min avsikt har alltså varit att studiens trovärdighet ska stärkas genom att jag tydligt beskrivit dess genomförande.

5 Resultat och analys

I följande avsnitt redovisas och analyseras studiens resultat. Resultatet redovisas utifrån de tre diskursiva teman som jag funnit vid min genomläsning av det empiriska materialet. Dessa diskursiva teman är också liktydiga de diskurser som jag, efter genomförd studie, uppfattar framträder i det aktuella materialet. Avsnittet inleds emellertid med en redogörelse för en, i materialet, övergripande diskurs om framgångsrik undervisning som jag uppfattar framträder som en konsekvens av de tre tidigare nämnda diskursiva formationerna (granskningsdiskursen, New Public Management-diskursen och forskningsbaserad utbildnings-diskursen). Det är denna mellanliggande diskurs om den framgångsrika undervisningen som i sin tur skapar de diskurser om lärare som jag ser spår av i mitt material och som jag också redogör för nedan. Således kan diskursen om framgångsrik undervisning betraktas som en intertextuell länk i mitt material mellan den omgivande kontexten och de diskurser om lärare som går att spåra i de tematiska granskningsrapporterna. Resultat och analys är i detta avsnitt inte åtskilda utan presenteras som en paketlösning i den nu efterföljande texten med en sammanfattande diskussion under rubriken resultatdiskussion.

Innan detta avsnitt övergår i den utlovade redovisningen av resultat och analys vill jag kortfattat kommentera några saker som rör språkbruket i det empiriska materialet och hur jag har valt att hantera detta. När jag har studerat Skolinspektionens texter har jag noterat att språkbruket varierar en del när det gäller själva subjektet, den som avses i beskrivningar av brister eller styrkor. Ibland talar texterna om läraren och då är det givet vem som avses. Ibland används ordet undervisning. När Skolinspektionen talar om undervisning har jag valt att tolka det som rörandes läraren eftersom just undervisning måste sägas vara en huvuduppgift för en lärare som sällan någon annan profession i skolan tar över. Ibland används den mer svepande formuleringen skolan. Då har jag från tillfälle till tillfälle fått göra en tolkning av ordets användande och om formuleringen kan uppfattas avse lärare specifikt. Jag vill också markera att jag, för ökad tydlighet, har valt att markera de citat som är hämtade från det empiriska materialet genom att använda indrag.

5.1 Diskursen om den framgångsrika undervisningen

Precis som redogjorts för i kapitlet som rör tidigare forskning så verkar det som att Skolinspektionen, i samband med att den nya skollagen (SFS 2010:800) träder i kraft, uppfattar ett behov av att sammanställa skolforskning för att stärka den vetenskapliga grunden både i undervisning och granskning. Resultatet blir forskningsöversikten *Utmärkt undervisning – framgångsfaktorer i svensk och internationell belysning* (Håkansson & Sundberg 2012). Skolinspektionen väljer sedan att sammanfatta forskningsöversikten och publicera en egen sammanställning med namnet *Framgång i undervisningen* (Skolinspektionen 2010). I denna publikation presenterar Skolinspektionen tre huvudsyften med deras egen sammanställning av Håkansson & Sundberg (2012). Dessa huvudsyften är:

- Att lyfta fram några centrala faktorer och peka på väsentliga slutsatser i forskarnas analys som Skolinspektionen, liksom de som ansvarar för och arbetar med undervisning, kan utgå från i arbetet med att förbättra verksamheten;
- Att bidra till den pedagogiska diskussionen om framgångsfaktorer i undervisning;
- Att redovisa delar av den empiri varifrån utgångspunkterna hämtas i Skolinspektionens bedömning av undervisningens kvalitet.
(Skolinspektionen 2010, s. 5).

Ett syfte med *Framgång i undervisningen* anges vara att redovisa empirin bakom de slutsatser som Skolinspektionen gör vid sina bedömningar. Med det sagt kan det konstateras att den intertextualitet som finns mellan Skolinspektionens granskningsrapporter och den aktuella översikten inte kommer som en överraskning utan att det tvärtom visar sig vara ett förväntat och framskrivet faktum att granskningsrapporterna bygger på forskningsöversiktens innehåll. Ovanstående syftesformulering rymmer också spår av de diskursiva formationer som jag presenterat i ett tidigare avsnitt genom att till exempel fokusera på vikten av forskning, beskriva Skolinspektionens granskning som verksamhetsförbättring snarare än styrning och lyfta vikten av kvalitet.

En aspekt av publikationen som jag uppfattar som särskilt intressant är det urval av skolforskning som Skolinspektionen gör i samband med att denna publikation

tillkommer. Skolinspektionen (2010) skriver att det som presenteras i den aktuella forskningsöversikten är deras slutsatser utifrån det material som är bearbetat av de forskare som givits uppdraget att sammanställa aktuell skolforskning kring undervisning. Skolinspektionen resonerar kring det urval som är gjort, poängterar att det inte råder total samstämmighet i skolforskningen och skriver:

De slutsatser Skolinspektionen drar av materialet och använder i granskning av undervisningen grundar sig framför allt på resultat från de stora internationella översikter som presenterats på senare tid, framför allt John Hatties Visible Learning. "A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement" (2009) tack vare sitt omfång och fokus på effekter. (Skolinspektionen 2010, s. 16)

De slutsatser som Skolinspektionen drar bygger alltså främst på John Hattie (2009) och det motiveras med att Hatties studie är omfångsrik och att den har fokus på just effekter, ett val som också kan uppfattas bära drag av en New Public Management-diskurs. I övrigt präglas *Framgång i undervisningen* (Skolinspektionen 2010) av beskrivningar av och redogörelser för vad Skolinspektionen uppfattar vara centralt för undervisning av god kvalitet. Lärarens viktiga roll betonas extra tydligt och kortfattat kan det sägas att den lärare som leder en framgångsrik undervisning, enligt Skolinspektionen (2010), ska inneha både viss kompetens och vissa egenskaper. Den framgångsrike läraren beskrivs som följer:

Framgångsrika lärare har goda ämneskunskaper och god didaktisk kompetens och förmåga att balansera dessa så att de skapar ett sammanhang och en röd tråd för elevernas lärande visar forskningen. De kan anpassa innehåll och metod i undervisningen efter både elevernas förutsättningar och den givna situationen och har tillgång till en bred arsenal av metoder och verktyg att använda i sitt arbete. Vidare är framgångsrika lärare tveklöst ledare i klassrummet. De skapar struktur i arbetet och kan tydliggöra för eleverna både vilka mål man arbetar mot, och vilka ansträngningar som krävs för att nå målen. Framgångsrika lärare motiverar också eleverna, genom att ha ändamålsenliga förväntningar på dem och samtidigt koppla undervisningen till elevernas erfarenheter. Resultatet blir en undervisningsmiljö som stödjer och strukturerar elevens lärande. En miljö där läraren leder eleven i

kunskapsutvecklingen, gör eleven delaktig och utmanar och stimulerar genom att variera undervisningen och sätta mål och förväntningar lite bortom elevens kunskaps horisont. (Skolinspektionen 2010, s. 7)

Utifrån forskningsöversikten är det alltså möjligt att identifiera några punkter som en framgångsrik lärare gör. En framgångsrik lärare strukturerar till exempel undervisningssituationer, anpassar innehåll och arbetssätt samt anger mål och syfte med olika aktiviteter. Samverkan lärare emellan lyfts också som en framgångsfaktor och det betonas att lärare bör ha höga förväntningar på varandras arbete. När det gäller just lärarens arbete har Skolinspektionen här alltså en relativt tydlig bild av hur en framgångsrik lärare bör agera men faktiskt också vilka egenskaper hen bör besitta vilket uttrycks i följande formulering:

Lärarens kompetens, förmåga och engagemang är alltså de undervisningsrelaterade faktorer som i högst grad påverkar elevers resultat. Om detta råder en hög grad av samstämmighet i både internationell och svensk forskning. Inledningsvis visar forskningen att lärare som lyckas påverka elevernas resultat i positiv riktning besitter en kombination av flera kompetenser och förmågor. Utifrån forskningsresultaten är det också möjligt att beskriva några av de specifika egenskaper hos läraren som har störst betydelse för resultaten. (Skolinspektionen 2010, s. 7)

Begreppet framgångsrik lärare används ovan vid ett flertal tillfälle och ordet framgång är också en del av publikationens titel. Det går inte, från Skolinspektionens (2010) formuleringar att uppfatta något annat än att framgång ska förstås som goda resultat hos eleverna.

5.2 Diskursen om lärarens förmåga

5.2.1 Diskursen och hur den framträder i de studerade texterna

Att lärarens förmåga har blivit ett av de diskursiva teman jag har tittat närmare på beror på att jag tidigt i min läsning märkte att ordet förmåga återkom ofta i texterna och

dessutom i skiftande sammanhang. Enligt *Svensk ordbok* (2009) definieras ordet förmåga som följer: “möjlighet att utföra ngt, som enbart beror av inre egenskaper särsk. hos levande varelse”. Definitionen indikerar genom formuleringen; “som enbart beror av inre egenskaper” att det inte är yttre faktorer som är avgörande för de egenskaper som någon besitter och i förlängningen vad denna någon har möjlighet att utföra utan istället är detta snarare avhängigt inre faktorer. I läroplanerna som sjuösattes 2011 har ordet förmåga en viktig plats eftersom de olika skolformernas kursplaner tydligt anger att undervisningen syftar till att utveckla specifika, ämnesrelaterade förmågor hos eleverna (se till exempel Skolverket 2011). Den återkommande användningen av ordet förmåga i styrdokumentet visar att ordet förmåga i skolrelaterade texter förmodligen inte ska förstås som något konstant medfött utan snarare som något som kan utvecklas. Detta bekräftas också i forskningsöversikten *Framgång i undervisningen* (Skolinspektionen 2010). I *Svensk ordbok* (2009) ger man exempel på användandet av ordet förmåga utifrån deras definition. Ett av ordbokens exempel är koncentrationsförmåga. En människas koncentrationsförmåga är en inre egenskap som kan förändras till exempel genom att den tränas upp och därmed förbättras. Hur väl en människa kan koncentrera sig beror rimligen också på hur omständigheterna runt omkring ser ut men ovan givna definition trycker på att just förmågan att koncentrera sig snarare handlar om inre egenskaper. Det blir därför ett intressant perspektiv att titta på vad läraren förväntas förmå enligt Skolinspektionens kvalitetsgranskningar. Det vill säga vilka inre egenskaper som en lärare förväntas besitta eller utveckla för att, i enlighet med skolans styrdokument, kunna utföra sitt uppdrag.

Utifrån Skolinspektionens tematiska kvalitetsgranskningar under den givna perioden utkristalliserar sig några förmågor som läraren behöver besitta. En av dessa förmågor är kopplade till skollagens skrivning om att alla elever har rätt att få stöd och stimulans (SFS 2010:800, 3 kap. § 3). Läraren förväntas alltså besitta förmågan att tillgodose alla elevers behov av stöd och stimulans vilket till exempel kan noteras i formuleringen:

Vi har sett skolor med allvarliga brister vad gäller undervisningens kvalitet och förmåga att möta elevernas behov av stöd och stimulans. (Skolinspektionen 2016d, s. 11)

I formuleringen markerar Skolinspektionen att det finns skolor med brister vad gäller undervisningens förmåga. Att något brister indikerar i sin tur att det finns en förväntan om att borde ha funnits. Förmågan att möta elevernas behov formuleras också i följande avsnitt från Skolinspektionens rapport om stöd och stimulans i klassrummet:

Skolinspektionens granskning har visat att många skolor behöver göra utvecklingsinsatser för att se till att lektionerna förmår möta eleverna på ett bättre sätt. Utbildningsforskning har kunnat visa på lärarens avgörande betydelse för elevernas lärande. Det handlar om lärarens förmåga att anpassa undervisningen. (Skolinspektionen 2014b, s. 13)

Samma skollagsskrivning berörs även fortsatt i rapporten om stöd och stimulans i klassrummet där en annan förmåga formuleras med orden:

Enligt skollagen ska alla elever få det stöd och den stimulans som de behöver för att nå så långt som möjligt i sin kunskapsutveckling (Skollagen Kap3 § 3). Detta realiserar i första hand genom att eleverna möter lärare och lektioner som förmår väcka lust och motivation att lära. Det handlar om hur skolorna förmår skapa goda lärmiljöer och individanpassad undervisning. (Skolinspektionen 2014b, s. 12)

I nyss nämnda formulering handlar förmågan som läraren ska besitta alltså om att väcka lust och motivation hos eleven. Skollagens skrivning om alla elevers rätt till stöd konstruerar med andra ord en bild av att lärare behöver besitta förmåga att möta elevers behov, anpassa undervisningen och väcka lust att lära.

En lärare kan också ha en oförmåga. Oförmåga definieras av *Svensk ordbok* (2009) som avsaknad av förmåga. Nedanstående formulering talar alltså om att en lärare behöver besitta förmågan att omsätta värderingar till praktisk arbetsrutin i klassrummet med syfte att nå studiero:

Rektor bör särskilt uppmärksamma att lärare kan omfattas av en värdering, men inte ha kunskap om hur den ska omsättas i en praktisk arbetsrutin tillsammans med

eleverna. Sådan oförmåga kan leda till otrygga och oroliga klassrum där förutsättningarna för studiero är mindre goda. (Skolinspektionen 2016b, s. 18).

Att skapa studiero i klassrummet handlar enligt Skolinspektionen inte bara om att ha förmågan att omsätta värderingar till praktiskt arbete utan även andra aspekter på frågan om studiero kan kopplas till förväntade förmågor hos läraren. Följande formulering lyfter lärarens förmåga att planera, genomföra och utvärdera undervisningen som en viktig insats för elevernas studiero:

Elever som kommit till tals i denna granskning visar tydligt att lärarens förmåga att planera, genomföra och utvärdera undervisningen spelar en avgörande roll för hur de har det i klassrummet och för vad de lär sig. Denna granskning ger stöd för att det är i klassrummet, det vill säga i enskilda lärares undervisning som medvetna och långtgående insatser behövs för att förbättra elevernas studiemiljö. (Skolinspektionen 2016b, s. 15)

Lärarens förmåga att genomföra undervisning påverkar inte bara studiero utan behovet av att utveckla den förmågan kan också motiveras med att den sägs påverka elevernas engagemang i undervisningen. Skolinspektionen uttrycker det med orden:

Granskningen visar att lärarens förmåga att genomföra undervisning med tydliga strukturer och med en variation av arbetsformer i hög grad påverkar såväl elevernas engagemang och aktivitet som studieron. I sådana klassrum är det ovanligt att elever inte vet vad de ska göra eller tröttnar på de uppgifter de ska utföra. (Skolinspektionen 2016b, s. 10)

Slutligen vill jag också lyfta en intressant koppling mellan en förväntad lärarförmåga och begreppet kvalitet. I en kvalitetsgranskning av teknikundervisningen definierar Skolinspektionen kvalitet utifrån en förmåga som läraren förväntas besitta. Det uttrycks med orden:

Kvalitet i detta sammanhang är definierad som förmågan att verka i enlighet med de nationella styrdokumenterna för ämnet. (Skolinspektionen, 2014c, s. 6)

Att verka utifrån de nationella styrdokumenterna kan alltså anses vara ytterligare en eftersträvansvärd förmåga hos läraren. Listan på förmågor, utifrån ovanstående redogörelse, har nu blivit tämligen lång och varierad.

5.2.2 Intertextualitet

I *Framgång i undervisningen* (Skolinspektionen 2010) används ordet förmåga för att beskriva kvalitéer hos lärare vid ett flertal tillfällen. Följande referenser till lärarens förmåga återfinns: Lärarens förmåga att fokusera på det väsentliga i undervisningen (s. 7), förmåga att balansera goda ämneskunskaper med god didaktisk kompetens (s. 7), förmåga att uppmärksamma och underlätta lärandestrategier som är framgångsrika (s. 8) och förmåga att variera och anpassa undervisningen (s. 10). När jag jämför vad jag funnit i granskningsrapporterna med dessa ovan refererade exempel framstår det som att Skolinspektionen i sina granskningsrapporter ger än mer detaljerade exempel på vad läraren bör ha en förmåga att kunna utföra. I granskningsrapporterna återfinns de exempel som nyss är refererade till men också ytterligare några därtill. Där lyfts förmågan att skapa goda lärmiljöer (Skolinspektionen 2014b, s. 12), förmågan att omsätta värderingar till praktiskt arbete (Skolinspektionen 2016b, s. 18), förmåga att verka i enlighet med styrdokumenterna (Skolinspektionen 2014c, s. 6) och skapa studiero i klassrummet (se till exempel Skolinspektionen 2016b, s. 19). Frågan om studiero är till och med beskriven på den detaljnivån att läraren förväntas ha en förmåga att hos eleven: ”skapa såväl ordning i huvudet som i rummet” (Skolinspektionen 2016b, s. 19).

5.2.3 Diskursens konsekvenser

Det är svårt att mäta undervisningskvalitet säger den rapport som skrevs efter PISA-undersökningen 2012 (Skolverket 2013). Samma rapport lutar sig, precis som Skolinspektionens egna rapporter, mot forskning genomförd av Hattie (2009) och menar att det som sker i klassrummet är av avgörande betydelse för elevernas kunskapsutveckling. Diskursen om lärares förmågor kan möjligen ses som ett försök att göra den svårsmätbara och kanske också svårdefinierade undervisningskvaliteten till något mer konkret. Den kan uppfattas möjliggöra ett samtal kring vad en lärare ska göra och hur en lärare ska vara. Jag menar att valet av ordet förmåga och dess koppling till inre

egenskaper också förstärker en förskjutning av samtalet kring undervisning bort från det övergripande systemet och istället lägger fokus på den enskilda individen. Ordet förmåga återkommer i ett stort antal sammanhang av varierande karaktär i det empiriska materialet. Det visar sig också att det i *Framgång i undervisningen* (2010) är ett ofta förekommande ord men att sammanhangen där är något mindre varierande. Egentligen är inte närvaron av den typen av intertextualitet särskilt förvånande utan ett förväntat faktum. Däremot kan det vara av intresse att stanna upp vid vilka konsekvenser valet av ord får. Skolinspektionen (2010) markerar att förmåga ska förstås som något som kan utvecklas och att det inte är en statisk egenskap. Det är också på det viset ordet används i Lgr11 där ordet förmåga återkommer i syftestexten till flertalet kursplaner (Skolverket 2011). Likväl går det inte att komma ifrån att ordet har kopplingar till önskvärda egenskaper och att det, när det används, inte tar hänsyn till yttre faktorer. En lärare bör, oaktat yttre faktorer, besitta egenskaper som ger dem möjlighet att utföra vissa uppdrag som till exempel att skapa studiero i klassrummet. Martin Thrupp (1998) argumenterar med hjälp av begreppet politics of blame för att skolinspektion tenderar att leda till att enskilda skolor och dess personal blir skuldbelagda när elever inte levererar resultat vilket redogjordes för under avsnittet om tidigare forskning. Carlbaum (2014), som delvis motsätter sig Thrupps påstående, menar att den svenska Skolinspektionen tar hänsyn till kontexten och bakomliggande faktorer vid sina granskningar. Möjligen är det att ta hänsyn till kontexten när Skolinspektionen poängterar det ansvar som rektor och huvudman har för att skapa förutsättningar för läraren att utföra sitt uppdrag? I en granskningsrapport från 2016 uttrycker sig Skolinspektionen som följer om rektors ansvar:

Ett aktivt lärarstöd i läs- och skrivundervisningen ställer höga krav på lärares förmåga, både allmän- och ämnesdidaktiskt. Varje lärare ansvarar för sin undervisning, men rektor ansvarar för skolenhetens inre organisation och för att verksamheten som helhet inriktas mot de nationella målen. När det gäller att utveckla läs- och skrivundervisningen kan det till exempel handla om att skapa förutsättningar för lärares samarbete och kompetensutveckling, så att lärarna arbetar utifrån en gemensam inriktning mot de nationella målen. (Skolinspektionen 2016a, s. 14)

Här ger Skolinspektionen ett konkret exempel på hur rektor kan ta ansvar för skolans inre organisation genom att skapa förutsättningar för lärares samarbete. Det finns en risk att detta kan tolkas som att när lärare får möjlighet till samarbete och kompetensutveckling så har rektor fullgjort sin del av ansvaret och återstoden av arbetet hänfaller åt lärarna att göra. I OECD-rapporten som har analyserat 2012-års PISA-resultat indikeras att kvalitén på de som undervisar i den svenska skolan behöver höjas och man föreslår därför några åtgärder som till exempel en utvecklad lärarutbildning och ett arbete för att stärka lärares status (OECD 2015). I denna rapport används de exakta orden: ”... a nation’s educational system is only as good as the quality of the people who teach and lead in it.” (OECD 2015, s. 112). Trots det som Carlbaum (2014) beskriver som en komplexitet där ansvaret är delat flyttas fokus från övergripande system till den individuella läraren och inte bara till lärarens handlingar utan också till hans egenskaper. Det sker återkommande genom att tala om lärarens önskvärda egenskaper utifrån ordet förmåga men det sker också i ovan citerade exempel när Skolinspektionen ger ett exempel på hur rektor kan ta ansvar för skolans inre organisation genom att skapa förutsättningar för lärares samarbete. Det sker när OECD, som ovan refererats, uttrycker att skolan inte kan bli bättre än kvalitén på de som leder och undervisar medger. Det talas mindre om vem som är ansvarig för en annan människas förmåga och vilka förutsättningar som egentligen krävs för att en lärare ska utveckla så vitt skilda förmågor som att skapa ordning i elevernas huvud, anpassa undervisningen, skapa studiero och väcka lust att lära. OECD (2015) nämner till exempel en stärkt lärarutbildning som en möjlig väg att gå för att nå förändring. Utredningen om attraktiva skolprofessioner som tillsätts (SOU 2018:17) talar om att undervisningsskicklighet är något som utvecklas över tid och att det krävs fortgående kompetensutveckling. Här föreslår man ett professionsprogram som ska ge lärare specialistkunskaper och, intressant för den här studien också, möjligheter att kunna leda sina kollegors lärande på området.

5.3 Diskursen om lärarnas kollegiala samarbete

5.3.1 Diskursen och hur den framträder i de studerade texterna

Följande ord är hämtade från en analys av Skolinspektionens arbete under åren 2009–2014 som myndigheten rapporterade vidare till regeringen:

För att eleverna ska kunna lära sig behöver lärare fundera över hur deras undervisning och förhållningssätt påverkar elevernas lärande. Att ifrågasätta egna föreställningar och antaganden om de elever man undervisar kan vara en mycket svår men nödvändig del av att kontinuerligt utveckla undervisningen. För att kunna utveckla skolans undervisning är det därför viktigt att rektorn skapar en organisation och utrymme för att lärarna ska kunna samverka med varandra genom till exempel kollegialt lärande. (Skolinspektionen 2014a, s. 18)

Rapporten som ovan refereras tar bland annat upp vad som kännetecknar god undervisning och då omnämns på flera olika sätt lärarnas kollegiala samarbete som en nyckelfaktor till framgång. Bland annat kan det läsas:

Men för att kunna utveckla en bra undervisning för alla elever behöver vissa förutsättningar vara uppfyllda. En är att dörren till klassrummet inte kan hållas stängd. Ingen undervisning eller lärare fungerar i ett vakuum. Genom kunskaps- och erfarenhetsutbyte kan de skillnader inom skolor, som Skolinspektionen sett på många håll, minska. (Skolinspektionen 2014a, s. 10)

Rapporten är publicerad i november 2014 och har därför färdigställts efter att resultaten från 2012-års PISA-undersökning har blivit offentliga. När denna analys av myndighetens arbete skrivs fram finns alltså redan vetskapen om att resultaten i svensk skola har försämrats. I rapportens avslutande diskussion finns ett avsnitt där myndigheten påminner om de försämrade resultaten och konstaterar följande:

Den svenska skolan redovisar sämre resultat i olika mätningar nu än någonsin tidigare. Vi har visat hur dialog mellan lärarens arbete i undervisningen och rektors ledning och skolhuvudmannens styrning uppvisar stora brister. Brister som vi menar har en tydlig påverkan på resultaten. I slutändan är det eleverna som drabbas. Hårdast drabbade är de elever som är i störst behov av det stöd som skolan ska ge. När skolan och huvudmannen inte själv förmår att kritiskt granska undervisningen, ledarskapet eller den övergripande styrningen och resursfördelningen, eller där man känner till problemen men inte gör något åt dem, är det lätt att välta över orsakerna på eleverna. (Skolinspektionen 2014a, s. 60)

Jag har i tidigare avsnitt diskuterat ordet förmåga vilket är koppla till ordet förmår som finns med i ovanstående formulering men här låter jag ovanstående citat istället bilda bakgrund till ett resonemang som Skolinspektionen sedan fortsätter rapportens avslutande diskussion med. I samma avsnitt som ovanstående citat presenterar myndigheten sedan en möjlig lösning på problemet och exemplifierar med en berättelse om en skola i Halmstad som lyckades vända resultaten efter att ha bildat "fokusgrupper" (Skolinspektionen 2014a, s. 61) där lärare samlades för att diskutera undervisningen utifrån den kritik som framkommit vid inspektionens tillsyn. För att förtydliga, aktuell skola hade uppvisat dåliga resultat och efter att Skolinspektionens tillsyn hade påvisat vilka brister som fanns i verksamheten, kunde fokusgrupper arbeta med utvecklingsarbete för att förbättra resultaten (Skolinspektionen 2014a). På ett liknande sätt hänvisar Skolinspektionen återkommande till kopplingen mellan kollegialt lärande och en ökad kvalitet på undervisningen vilket jag återkommer till i avsnittet som följer. Skolinspektionen menar att deras resonemang bygger på forskning och refererar vid flera tillfällen (se till exempel Skolinspektionen 2014c) till Helen Timperley (2013) som har studerat hur lärares kompetens kan utvecklas i samverkan med kollegor. Återkommande (se till exempel Skolinspektionen 2014c, 2017) refererar Skolinspektionen också till Jan Håkansson och Daniel Sundberg (2012) vars sammanställning av forskningen kring framgångsrik undervisning redan tidigare har kommenterats eftersom den får anses bilda en del av bakgrunden till de slutsatser som Skolinspektionen kommer med i sina granskningar.

Jag valde att rubricera detta avsnitt med orden "lärarnas kollegiala samarbete". Det har sin bakgrund i att några olika benämningar tenderar att användas parallellt i mitt material. Två återkommande nyckelord är samarbete och samverkan. Till detta läggs dessutom begreppet kollegialt lärande. I Skolinspektionens granskningar finns det en tydlig koppling mellan skolans kvalitetsarbete och den möjlighet till samverkan eller kollegialt lärande som finns på skolan. Det resonemanget underbyggs av Skolinspektionen, precis som jag tidigare varit inne på, genom att vid upprepade tillfällen och i myndighetens olika granskningsrapporter referera till Håkansson och Sundberg (2012) samt Timperley (2013). Till exempel skriver Skolinspektionen i rapporten *Teknik - gör det osynligt synligt* (Skolinspektionen 2014c, s. 28) följande:

Av forskning framgår att samverkan mellan lärare, till exempel i form av kollegialt lärande, är betydelsefull för skolutveckling och för att eleverna ska uppnå goda kunskapsresultat (Håkansson & Sundberg 2012; Skolverket 2013)

Skolinspektionen talar om samverkan till exempel när de uppmuntrar lärare att arbeta över stadiegränser för att elevernas förmågor i ett ämne ska utvecklas genom progression. De konstaterar till exempel att:

...lärare som undervisar i teknik i olika årskurser sällan samverkar för att säkerställa att eleverna får möjlighet till progression i sin kunskapsutveckling i teknik. Det finns exempel på ett visst samarbete mellan lärare som undervisar i samma årskurs eller möjligen inom de olika stadierna på en skola. (Skolinspektionen 2014c, s. 28)

Formuleringen samverkan dyker också upp när Skolinspektionen skriver om arbetet med betyg och bedömning. I rapporten *Rättvis och likvärdig betygssättning i grundskolan* (Skolinspektionen 2018a) är ordet samverkan flitigt använd i följande avsnitt:

Skolinspektionen konstaterar att en viktig förutsättning för lärares arbete med att sätta rättvisa och likvärdiga betyg ges alltför begränsade möjligheter på flertalet skolor. Här avses alltså möjligheten att samverka med andra lärare på den egna skolan men också med lärare på andra skolor. Ofta saknas organiserade former och struktur för lärares samverkan i arbetet med betygssättning. En stor del av samverkan är inriktad mot sambedömning av nationella prov och begränsas därmed till vissa ämnen och till arbetet med bedömning av elevprestationer. För lärares arbete med att göra en allsidig bedömning inför beslut om betyg finns det däremot sällan organiserade former för samverkan. Lärares möjlighet till samverkan i arbetet med betygssättning mellan skolor är mycket begränsad och förekommer inte alls på drygt en tredjedel av skolorna. I de flesta fall handlar samverkan mellan skolor uteslutande om sambedömning av nationella prov. Granskningen visar att många lärare samverkar ”informellt” och på eget initiativ utifrån sitt ansvar att besluta om betyg på rättvisa grunder. Men det fråntar inte huvudmän och rektorer ansvaret för att möjliggöra den samverkan som krävs för

att så långt som möjligt säkerställa rättvisa och likvärdiga betyg. (Skolinspektionen 2018, s. 6)

Ovanstående citat ger en bild av vad samverkan kan uppfattas vara. Samverkan kan vara organiserad med form och struktur men också något som kan ske informellt. Det antyds till och med att trots att lärare verkar samverka informellt så uppvisar skolor en brist när samverkan inte är styrd av huvudmannen eller rektor och därigenom får en tydligare ram. Eftersom rättvis och likvärdig bedömning måste sägas vara en av de viktigaste delarna av skolans uppdrag och möjligheten till samverkan en viktig förutsättning för det arbetet enligt ovanstående formulering, kan slutsatsen bli att för Skolinspektionen ska möjlighet till samverkan inte egentligen uppfattas som just en möjlighet utan snarare som en förutsättning för att bedriva skolans uppdrag.

Att rektor och huvudman har ett ansvar för att samverkan ska bli av är tydligt på flera sätt. Det var uttalat i närmst ovanstående citat och uttrycks i rapporten *Stöd och Stimulans i klassrummet* med orden:

Skolinspektionen har i ett flertal tidigare granskningar kunnat konstatera hur stor roll rektor spelar för att öppna dörrar mellan klassrum och lärarlag och för att få igång kvalitetsarbetet. (Skolinspektionen 2014b, s. 15)

I Lgr11 (Skolverket 2011) finns också formuleringar om att all personal i skolan ska samverka kring undervisningen med annan skolpersonal så det är med andra ord inget frivilligt åtagande från någon part utan en del av uppdraget för all skolpersonal.

Trots att ansvaret för att samverkan ska fungera ytterst tycks ligga på rektor och i slutänden huvudman, är det möjligt att uppfatta signaler i Skolinspektionens skrivningar om att läraren själv bär stort ansvar för hur denna typ av samverkan ska gå till. Tydligast blir det i rapporten med namnet *Arbetsformer och lärarstöd* i grundskolan där Skolinspektionen för ett avsnitt valt rubriken:

Lärarna förväntas leda sitt eget lärande. (Skolinspektionen 2017, s. 13)

Ett exempel på en förväntan om att läraren kan leda sitt eget lärande kommer från granskningen av undervisningen i historia (Skolinspektionen 2015b). Där uttrycks följande:

Lärare måste få möjlighet att fördjupa sin förståelse av ämnet historia och hur kursplanen kan omsättas i konkret undervisning, till exempel genom relevant kompetensutveckling, kollegial utvärdering av undervisningen och kollegialt lärande. (Skolinspektionen 2015, s. 28)

Det framgår inte i texten vad som avses med relevant kompetensutveckling men det är inte långsökt att tänka sig att det kan handla om regelrätta uppdateringar kring kunskaper i historia. Som komplement till detta indikerar formuleringen från Skolinspektionen att läraren kan fördjupa sin förståelse av ämnet historia och dess didaktiska utmaningar genom att tillsammans med kollegor utvärdera undervisningen och lära tillsammans. Läraren förväntas inte bara kunna genomföra detta utan måste (med betoning på ordet måste) dessutom få den möjligheten. I en annan rapport framgår det verkliga behovet mer kärnfullt:

Läraren ska samverka med andra lärare i arbetet för att nå utbildningsmålen. Av forskning framgår att samverkan mellan lärare, till exempel i form av kollegialt lärande, är betydelsefull för skolutveckling och för att eleverna ska uppnå goda kunskapsresultat /.../ (Skolinspektionen 2014c, s. 28)

Vid flera tillfällen talas det om vinsterna med kollegial utvärdering av undervisningen. Det nämndes i ett citat angående undervisningen i historia ovan och det återkommer på flera ställen i myndighetens granskningsrapporter. Till exempel uttrycks det som följer i en granskning av undervisningen i historia:

Skolorna behöver också skapa arenor för både kollegial utvärdering av undervisningen och kollegialt lärande. Här har både rektorer och förstelärare en viktig roll som igångsättare och kritiska vänner. (Skolinspektionen 2015, s. 29–30).

Lärare förväntas alltså delta i dessa arenor där chef och kollegor fungerar som “kritiska vänner” i utvärderingen av undervisningen. Detta trots att Skolinspektionen också konstaterar att rektorer ofta inte innehar ämneskunskaper. I nyss nämnda granskning skriver myndigheten:

Med tanke på att många rektorer saknar djupa ämneskunskaper i historia kräver detta att rektor drar nytta av den ämneskompetens som finns på skolan och i huvudmannens organisation. (Skolinspektionen 2015, s. 31)

Det är inte helt klart hur det kollegiala lärandet, den kollegiala utvärderingen av undervisningen eller det som ibland benämns professionella lärandet skiljer sig från det som kallas kompetensutveckling. Mycket tyder på att man gör skillnad på begreppen ibland och ibland inte. Ett exempel på distinktion kan anas i resonemanget ovan om vad relevant kompetensutveckling kan vara. I rapporten om undervisningen i historia (Skolinspektionen 2015b) som är citerad ovan talades om relevant kompetensutveckling, kollegial utvärdering och kollegialt lärande som om dessa tre var åtskilda. I en annan rapport som granskar läs- och skrivundervisningen kan kompetensutveckling uppfattas vara just att lärare arbetar tillsammans med att utveckla undervisningen. Detta uttrycks då med orden:

Forskning visar dessutom att om lärare aktivt arbetar tillsammans för att utveckla sin undervisning, har detta starkt positiv inverkan på elevernas lärande. Just behovet av kompetensutveckling för att utveckla läs- och skrivundervisningen har lyfts fram av Skolinspektionen i tidigare granskningar. Skolverket betonar i analysen av PISA 2012 att huvudmän och skolor ”...måste skapa förutsättningar för lärarna att ta ansvar för det professionella innehållet i den pedagogiska yrkesutövningen”. (Skolinspektionen 2016a, s. 15)

Det går att konstatera att de olika begreppen samarbete, samverkan, kollegialt lärande, kollegial utvärdering, kompetensutveckling förekommer parallellt i granskningar. I en granskningsrapport kring arbetsformer och lärarstöd i grundskolan formuleras ett syfte med det kollegiala lärandet. Där skriver man som följer:

Att det är undervisningen och lärarna som har störst betydelse för elevernas lärande och motivation till lärande lyfts ofta fram. Att tillgodose elevernas rätt till lärarstöd är dock inte något som lärarna ensamma kan ansvara för. Om de interna processerna på en grund- eller gymnasieskola ska inverka på elevernas lärande, behöver rektorer och huvudmän utifrån sina nivåer styra och leda den utbildning eleverna ges. Det handlar om att, utifrån sina specifika ansvarsområden, skapa förutsättningar och former för att säkerställa att evidensbaserad forskning, beprövad erfarenhet och det kollegiala lärande som sker genom dessa processer faktiskt påverkar vad lärarna gör i mötet med eleverna. (Skolinspektionen 2017, s. 22)

Rektor och huvudmän ska styra utbildningen som eleverna får och ett av de verktygen de har att använda i det arbetet är det kollegiala lärandet. I ett redan citerat avsnitt användes orden:

...dra nytta av den ämneskompetens som finns på skolan och i huvudmannens organisation. (Undervisningen i historia s. 31)

När Skolinspektionen skriver:

Om de interna processerna på en grund- eller gymnasieskola ska inverka på elevernas lärande, behöver rektorer och huvudmän utifrån sina nivåer styra och leda den utbildning eleverna ges. (Skolinspektionen 2017, s. 22)

Den formuleringen indikerar att lärarna själva inte förväntas dra nytta av den ämneskompetens som finns i organisationen för att utveckla elevernas lärande utan att det krävs att rektor säkerställer att det kollegiala lärandet som sker genom skolans interna processer påverkar vad lärarna gör i klassrummet. Det är också intressant att notera det som Skolinspektionen lyfter fram i rapporten kring felaktiga betyg. Där skriver man om skillnaden i hur lärare och rektorer uppfattar hur samarbetet sker vid betygssättning och uttrycker det med följande ord:

Det finns betydande skillnader mellan skolledningens respektive lärarnas uppfattning av hur vanligt det är att lärare samarbetar vid bedömning och

betygsättning. Skolledningen tror och förväntar sig att lärarna samarbetar kring bedömningar i större utsträckning än vad lärarna ger uttryck för att de gör. (Skolinspektionen 2014d, s. 5)

Det är inte ett orimligt antagande att det förmodligen finns fler skillnader mellan skolledning och lärares uppfattning av arbetet med det kollegiala samarbetet. Både när det gäller hur det genomförs och vilka effekter det får. Den frågan berörs dock inte i denna studie.

5.3.2 Intertextualitet

När det gäller diskursen om lärarnas kollegiala samarbete så har min utgångspunkt varit användandet av nyckelbegreppen samarbete, samverkan och kollegialt lärande. I *Framgång i undervisningen* (2010) är användandet av dessa fokuserat till följande mening:

Samverkan mellan lärare har också visat sig vara en faktor av vikt. Betydelsen har lyfts fram av professionella lärare med höga förväntningar på varandra, som tillsammans reflekterar över sitt arbete. (Skolinspektionen 2010, s. 10).

Denna korta formulering är det enda tillfälle i forskningsöversikten där det kollegiala samarbetet direkt adresseras. Det sker i mer allmänna ordalag än vad det sedan har använts i granskningsrapporterna jag studerat. Jag har tidigare redovisat skrivningar om lärares kollegiala samarbete som rör till exempel progression över stadiegränser, arbetet med betyg och bedömning och ämnesfortbildning

5.3.3 Diskursens konsekvenser

Diskursen om lärarnas kollegiala samarbete skulle kunna tolkas som ett uttryck för ett stort förtroende för en yrkeskår där man har möjlighet att lära och utvecklas tillsammans på ett sätt som kommer att leda till framgång i elevernas kunskapsutveckling. Genom samarbete, samverkan och kollegialt lärande förväntas lärare ha möjlighet att utveckla undervisningen och dessutom utjämna de skillnader som finns inom och mellan skolor. Skolinspektionen bygger sina resonemang på tidigare genomförd forskning och det finns ingen anledning att ifrågasätta dess riktighet. Effekterna av lärarnas kollegiala samarbete kan naturligtvis vara mycket goda både för enskilda elevers kunskapsutveckling och för

organisationer som helhet. Däremot uppfattar jag att denna diskurs också inrymmer ett annat perspektiv. Genom det kollegiala samarbetet sker också en indirekt styrning av lärarnas arbete. Att rektor och förstelärare föreslås vara "kritiska vänner" (Skolinspektionen 2015, s. 29) innebär att man upprättar en maktordning som riskerar att innebära en försvagad autonomi för de lärare som finns i systemet. Detsamma gäller när Skolinspektionen markerar att rektor och huvudman ska: "...styra och leda den utbildning elever ges." (Skolinspektionen 2017, s. 22). Det överordnade målet är kunskapsutveckling och högre måluppfyllelse hos elever. Vägen dit stakas delvis ut genom Skolinspektionens granskningar och lösningen på problemet blir då att organisera en skola som innehåller de efterfrågade momenten. I det här fallet leder Skolinspektionens skrivningar till att skolor förväntas organisera kollegiala samarbeten under rektors ledning som lärare förväntas delta i. Lärare ska både leda sitt eget lärande men samtidigt vara styrda av rektor och huvudman. Den intressanta formuleringen i OECD-rapporten (OECD 2015) om att utbildningen inte blir bättre än kvalitén på de som undervisar i den blir sann i det här sammanhanget. Utveckling ska ske genom att lära av och med varandra. Det finns ett fostrande anslag i den logiken. Det finns begränsade möjligheter att bryta sig loss eller göra annorlunda när det inbyggt i systemet också finns en kontrollfunktion likt Foucaults (1987) tankar kring panoptikon. Diskursen om att den goda utbildningen utvecklas genom ett kollegialt samarbete ger inte utrymme för lärare att gå sin egen väg och riskerar att likrikta undervisningen på ett sätt som egentligen mest får effekten av systemet upprätthålls. Skolinspektionens formuleringar blir till både mål och tillvägagångssätt likt Biestas (2009) varning om att det mätbara blir det som värderas högt och därmed också tillåts styra klassrumspraktiken. När lärare samarbetar förväntas utveckling ske. Det riskerar bli ett instrumentellt "görande" eller genomförande snarare än en reell utveckling. Den huvudman som har organiserat ett kollegialt samarbete har tagit ansvar. Har lärare fått möjligheten till kollegialt samarbete förväntas utveckling ske. Om så inte sker blir det mer problematiskt eftersom någon behöver bära ansvaret för kunskapsutveckling och resultat. Det finns en risk att det ansvaret då förskjuts bort från systemet och istället läggs på individen.

5.4 Diskursen om lärarens kunskap och kompetens

5.4.1 Diskursen och hur den framträder i de studerade texterna

Att läraruppdraget är komplext nämndes redan i inledningen. En anledning är att den kunskap och kompetens som en lärare behöver ha kan uppfattas som spretig. I studiet av Skolinspektionens tematiska kvalitetsgranskningar har den bilden förstärkts. Nedan följer en översiktlig redovisning av hur Skolinspektionen i valt material talar om lärares kunskap och kompetens med syfte att visa på just den bredd som uppdraget rymmer.

Skolinspektionen trycker på att en kompetent lärare visar tydlighet gentemot eleverna. I följande formuleringen handlar tydligheten om kopplingen mellan skolans ämne och elevernas vardag för att öka motivationen för skolarbetet. Här finns en förhoppning om att en viss typ av undervisning kommer att ge ett visst, önskvärt utfall för eleverna. Det uttrycks i följande passage:

Skolinspektionen har mött kompetenta lärare som arbetar medvetet med att eleverna ska uppfatta den teknik som finns omkring oss, och därmed inse betydelsen av teknik. Ofta sker det genom att läraren tydliggör exempel på tekniska lösningar i elevernas vardag. Elever kan också få i uppgift att urskilja teknik och tekniska lösningar i deras hem. Elever som får en undervisning där tekniken runt omkring dem görs synlig och begriplig ser också ofta nyttan av teknikundervisningen, både för dem i deras vardag nu och i deras framtid. (Skolinspektionen 2014c, s. 16–17)

En annan, av Skolinspektionen, värderad del av undervisning handlar om hur läraren kommunicerar vad eleverna ska lära sig. En kompetent lärare tydliggör för eleven hur lektionsaktiviteten hänger samman med elevens lärande. I formuleringen som följer kommer den bilden av den kompetente läraren till uttryck:

Eleverna är många gånger väl medvetna om vad de förväntas göra eller utföra på lektionerna. De får exempelvis en muntlig eller skriftlig instruktion som de ska följa. Betydligt mer oklart är vad de förväntas lära sig genom de uppgifter som de ska arbeta med. Läraren klargör ofta inte detta för eleverna. Lärarens kompetens och medvetenhet spelar en avgörande roll för att eleverna ska förstå kopplingen

mellan det som görs på lektionerna och deras eget lärande och kunskapsutveckling. (Skolinspektionen 2014c, s. 19–20)

På samma tema, elevens lärande, är också nästa perspektiv på frågan om vad en kompetent lärare förväntas kunna eller göra. Skolinspektionen ger en bild av att en kompetent lärare kan synliggöra var eleven befinner sig i förhållande till det mål hen arbetar mot. Detta uttrycks med orden:

En förutsättning för att eleven ska kunna ta ansvar för och bli aktiv i sitt lärande är att eleven får den chansen /.../. Här spelar läraren en avgörande roll. Den kompetenta läraren pekar ut riktning för elevens lärande, och kan sedan kontinuerligt synliggöra elevens lärande och kunskapsutveckling i förhållande till målen. (Skolinspektionen 2014c, s. 19)

Att lärare behöver ha både ämneskunskaper och sociala kompetenser kommer inte som en överraskning. Det uttrycks när Skolinspektionen talar om framgångsrika lärare med orden:

Forskning visar att en lärares olika handlingar i undervisningen generellt har mycket stor betydelse för elevers utveckling och lärande. Framgångsrika lärare inriktar sig på att leda kunskapsarbete och skapa relationer till eleverna inom en varierad undervisningsrepertoar. Ämneskunskaper samt didaktiska och sociala kompetenser bildar en samverkande helhet (Skolinspektionen 2016a, s. 9)

Parallellt med ämneskunskaper pekar inspektionen också på att lärare behöver kunna omsätta kursplanerna till undervisning vilket rapporteras vara en brist hos många lärare när undervisningen i historia granskas. Skolinspektionen skriver:

Detta pekar mot att många lärare har en bristande förtrogenhet vad gäller hur kursplanen ska tolkas och omsättas i konkret undervisning. Nästan alla lärare vars undervisning har granskats i projektet undervisar i minst tre (och vanligen fler) ämnen utöver historia, samtidigt som de ibland inte har mer än en termins studier i historia på högskolenivå i sin lärarutbildning. Detta kan förklara svårigheterna att

förstå hur kursplanen ska tolkas och omsättas i konkret undervisning. (Skolinspektionen 2015, s. 31)

Ytterligare en intressant aspekt av det en lärare förväntas kunna rör frågor som på många sätt hamnar ganska långt utanför lärarens kärnuppdrag, undervisning. Ett exempel som syns i det studerade materialet rör kunskap om hur eleverna använder sig av internet. När skolors arbete med trakasserier och kränkande behandling granskades formulerade sig Skolinspektionen som följer om lärares behov av kunskap:

Kränkningarna är mer osynliga för skolans personal eftersom de oftast inte är närvarande då de sker, vilket innebär att eleverna i större utsträckning måste berätta om kränkningarna för skolan. För att kunna ställa rätt frågor i kartlägningsarbetet måste personalen ha kunskap om hur eleverna använder sig av och umgås på nätet. (Skolinspektionen 2016c, s. 15)

I den aktuella passagen används begreppet “skolans personal”. Det görs förmodligen eftersom det är samlat ansvar för samtliga professioner att samverka kring trakasserier och kränkande behandling i skolan (se Skolverket 2011). Uttrycket “skolans personal” rymmer även lärare och i en senare passage i samma rapport blir lärarna mer specifikt nämnda. Skolinspektionens granskare skriver då:

I flertalet skolor uppger personalen i intervjuer att de har goda kunskaper om nätet generellt samt att de har en relativt god bild över hur eleverna umgås på nätet. Det sistnämnda bekräftas av personalens svar i den enkät som genomförts i granskningen där 80 procent uppger att de känner till vilka sociala medier eleverna använder. Personalen betonar dock att utvecklingen sker snabbt och att de upplever att de ofta ligger steget efter eleverna i användandet av nätet. Lärare beskriver att de försöker hålla sig à jour med nätet genom att bland annat använda eller testa de applikationer som eleverna använder samt använda sociala medier i undervisningen. (Skolinspektionen 2016c, s. 14)

Ovanstående rapportutdrag visar hur granskningen fokuserat på skolpersonalens (där inkluderat lärare) kunskaper om elevernas vanor på nätet. Från lärarnas beskrivning av hur de försöker hålla sina kunskaper à jour, och från det faktum att Skolinspektionens

granskare inte ifrågasätter den verkligheten, kan det förstås att denna kunskap som de förväntas både inneha och uppdatera inte främst förvärvas eller upprätthålls genom riktade insatser från huvudmannens sida utan här är ytterligare ett exempel på hur lärare förväntas ta ansvar för sitt eget fortsatta lärande. Det går alltså att argumentera för att även det som var i huvudfokus i föregående avsnitt om lärares kollegiala lärande kan uppfattas vara en kunskap och kompetens som lärare förväntas inneha. En lärare ska helt enkelt ha kompetens att självständigt fortsätta upprätthålla goda kunskaper även om föränderliga saker som till exempel ungas nätvanor.

5.4.2 Intertextualitet

Forskningsöversikten lyfter fram några olika perspektiv angående lärarens kunskap och kompetens. Det betonas att lärarens kompetens är viktig för att ge eleverna en bra utbildning (s. 12) och man lyfter fram goda ämneskunskaper och god didaktisk kompetens hos läraren (s. 7) samt: ”kompetens att bygga och utveckla relationer, ledarkompetens och didaktisk kompetens...” (s. 15) som något som är extra viktigt i den framgångsrika undervisningen. Mycket av det som redovisats under avsnittet som handlar om diskursen om lärarens kunskap och kompetens kan sägas rymmas under de paragrafer som handlar om lärarens didaktiska och relationella kompetens samt ämneskunskaper. Exemplet som handlar om kunskaper om ungas nätvanor sticker ut vilket vidare kommer att kommenteras i nästa avsnitt

5.4.3 Diskursens konsekvenser

Det finns inget överraskande i att lärare behöver ha kunskaper och kompetens för att kunna utföra sina arbetsuppgifter. Sammanfattningsvis kan man också säga att det mesta som lyfts fram av Skolinspektionen handlar om att lärare ska ha goda ämneskunskaper och dessutom kompetenser som kan kopplas till de relationella delarna av läraruppdraget. Så länge det handlar om svepande formuleringar blir bilden fortsatt ganska okomplicerad. Den bakomliggande diskursen om den framgångsrika undervisningen markerar egentligen bara att lärarens kompetens är viktig för hur resultatet ska bli. I denna studies empiriska material är Skolinspektionen betydligt mer detaljerad när de beskriver den kompetente läraren och ger konkreta exempel på vad olika kompetenser innebär. Det är tveksamt om den lärare finns som innehar samtliga dessa kompetenser. Särskilt intressant blir det när Skolinspektionen (2016c) skriver att lärare behöver ha kunskaper om ungas

vanor på nätet och sedan i den fortsatta granskningen visar att lärare försöker upprätthålla dessa kunskaper genom att själva testa olika applikationer och verktyg. Ungas nätvanor är ett exempel på förgängliga kunskaper eftersom det sker en ständig utveckling och förändring på området. För att en lärare ska kunna ha den här typen av kunskaper krävs ett ständigt pågående lärande. Det blir en typ av gränslös kompetens där Skolinspektionen genom sina formuleringar riskerar att, kanske oavsiktligt, bredda läraruppdraget. Selwyn (2021) hävdar dessutom att lärares arbete med digitala verktyg innebär en ökad arbetsbörda och en risk för ytterligare en indirekt styrningsmekanism. När den här typen av kunskaper blir föremål för granskning blir det per automatik också ett område där läraren förväntas ta ansvar. En gränslös kompetens kommer då också att riskera att leda till ett gränslöst ansvarsområde. Med det kommer också en risk att kunskap och kompetens på andra områden, till exempel inom undervisningsämnet, urholkas eftersom fokus flyttas.

6 Resultatdiskussion

Studiens syfte har varit att synliggöra de diskurser om lärare som konstrueras i Skolinspektionens granskningar och närmare analysera och diskutera möjliga konsekvenser av dessa i ljuset av den kontext där de framträder. I föregående avsnitt har jag presenterat den diskurs om framgångsrik undervisning som jag uppfattar konstrueras som en konsekvens av de tre diskursiva formationerna New Public Management-diskursen, granskningsdiskursen samt den forskningsbaserade utbildnings-diskursen. Jag har också presenterat de diskurser om lärare som jag uppfattar i sin tur konstrueras utifrån diskursen om framgångsrik undervisning. I följande resultatdiskussion har jag valt att presentera resultatet utifrån de frågeställningar som hänger samman med studiens syfte.

Tre huvudsakliga diskurser om lärare har kunnat identifieras. Dessa har jag benämnt som ”diskursen om lärarens förmåga”. ”diskursen om lärarnas kollegiala samarbete” och ”diskursen om lärarens kunskap och kompetens”. Diskurserna och deras intertextualitet till den övergripande diskursen om framgångsrik undervisning samt dess möjliga konsekvenser finns beskrivet under föregående avsnitt. Detta motsvarar också svaret på den frågeställning som handlar om vilka diskurser som konstrueras av Skolinspektionens tematiska kvalitetsgranskningar och vilka möjliga konsekvenser dessa kan få. Följer gör nu en diskussion kring detta resultat i förhållande till den framskrivna bakgrunden och tidigare forskning. Med denna diskussion avser jag svara på hur de framträdande diskurserna kan förstås utifrån dess kontext som en del av ett växande granskningssamhälle.

År 2013 skriver Skolverket (2013) att det är svårt att mäta undervisningskvalitet. Då har kommunerna varit ålagda att genomföra kvalitetsredovisningar av skolan under 16 års tid (Karlsson Vestman & Andersson 2007). Under den här perioden har Skolinspektionen bildats med syfte att än tydligare fokusera på att granska kvalitet (SOU 2007:101). De försämrade resultaten i de internationella PISA-mätningarna genererar flera olika rapporter (till exempel Skolverket 2013, Skolverket 2019 och OECD 2015) som alla kommer med tänkbara förslag på lösningar för att förbättra kvaliteten i skolan och därmed också elevernas resultat. Under perioden i början av 2010-talet tillsätter regeringen också en utredning (SOU 2014:5) för att undersöka vilka effekter kommunaliseringen av skolan

har haft. Här konstateras att skolan nu kostar mindre per elev än den tidigare gjorde men att den inte har blivit kvalitativt bättre. I samma utredning konstaterar man att orsaken till försämrade resultat för elever i svensk skola är de försämrade arbetsvillkoren för lärare samt den sämre likvärdigheten skolor emellan. Kontrollen över lärarna har ökat och fokus för lärares kompetensutveckling har kommit att hamna på vad som utvecklar verksamheten mer än ämnesfördjupning (SOU 2014:5). Utredningen menar också bland annat att skolan blivit en del av ett granskningssamhälle vilket lett till minskad självständighet för lärare. Ytterligare utredningar från den aktuella perioden pekar mot till exempel behovet av att utbilda huvudmän, rektorer och lärare för att öka förståelsen för rektors pedagogiska ledarskap (SOU 2015:22), stärkt lärarutbildning (SOU 2016:38) och de positiva effekterna av det tänkta professionsprogrammet (SOU 2018:17). Speciellt relevant för den studie jag genomfört är den utredning (SOU 2018:17) som talar om lärares undervisningskicklighet. Den aktuella tidsperioden präglas av en frustration över den riktning som skolan har tagit när det gäller elevresultat och likvärdighet. De internationella mätningarna tillmäts en allt större betydelse men ger inga positiva besked. Det sker ett sökande efter lösningar på flera plan och initiativ tas både från regering och myndigheter när det gäller jakten på svar.

Skolinspektionens huvuduppgift (SOU 2007:101) blir att genomföra den kvalitetsgranskning av undervisning som en annan viktig skolmyndighet, Skolverket, beskriver som svår att mäta (Skolverket 2013). Karlsson Vestman & Andersson (2007) hävdar att kvalitetsbegreppet blir en del av det styrmedel som kommer att användas i granskningen av en marknadsanpassad skola. För att Skolinspektionen ska ha möjlighet att använda kvalitetsbegreppet som styrmedel krävs att detta med kvalitet i skolan definieras och blir till något konkret och mätbart. Kvalitet behöver bli något synligt och det finns därför ett behov av att definiera vad som är bra och dålig utbildning. Den nya skollagen (SFS 2010:800) innehåller dessutom en ny skrivning om att utbildning ska ske på vetenskaplig grund. Det betyder att forskning om vad som är bra och dålig utbildning också kommer att bli allt viktigare. Framgång i skolan är viktigt. Skolinspektionens forskningsöversikt talar om framgång i undervisningen (Skolinspektionen 2010) och en statlig utredning talar om skolans framgångsfaktorer (SOU 2014:5). När PISA-resultaten vänder efter 2015 års undersökning talar dåvarande utbildningsminister Gustav Fridolin om det som ett styrkebesked för lärare och elever (Regeringskansliet 2016). Fridolins

uttalande om styrkebesked för lärare är en spegling av hur samtalet kring framgång i skolan har utvecklats och delvis kommit att kretsa kring lärares yrkesskicklighet inte bara på ett övergripande, strukturellt plan utan också på ett närmast personligt plan. Detta möjliggjort av de diskurser om lärare som kan uppfattas konstrueras i Skolinspektionens granskningsrapporter och som har intertextuella kopplingar till den forskningsöversikt som publiceras 2010 (Skolinspektionen 2010). Diskurser som kan komma att få stor påverkan och genomslag eftersom de, genom Skolinspektionens rapporter, bidrar till att forma allmänhetens bild av vad kvalitet i skolan innebär (Rönnerberg, Lindgren & Segerholm 2013) vilket har stor betydelse i en skola där brukarinflytandet över tid har ökat på bekostnad av lärares inflytande (SOU 2014:5). Men det är naturligtvis inte bara allmänheten som påverkas av hur man talar om lärares undervisningsskicklighet. Det är rimligt att anta att lärare direkt och indirekt också påverkas i sina ideal kring undervisning och lärarrollen. Gustafsson et al. (2015) har visat att förbättringsarbete som en konsekvens av inspektion främst sker genom att olika processer, till exempel självutvärdering av verksamheten, startas. I den typen av arbete kan det finnas samma behov av att göra kvalitet till något konkret och mätbart som finns när Skolinspektionen genomför sina granskningar. Det är därför möjligt att tänka sig att man på ett ganska bokstavligt plan förhåller sig till Skolinspektionens skrivningar också kring vilka förmågor, kunskaper och kompetenser en lärare bör ha. På det viset kommer också granskningarna att behålla och kanske även förstärka sin betydelse. Den skicklige läraren har då kunskaper om ungas internetvanor, kan samverka med andra lärare, har möjlighet att skapa ordning i klassrummet och så vidare. Mot den mallen kommer lärare att bedömas av rektor, kollegor men också av elever och vårdnadshavare. Behovet av att vara konkret och strävan efter att göra det svårbedömda mätbart riskerar att leda till en detaljerad idealbild av hur en skicklig lärare är och agerar. Det riskerar också att göra läraruppdraget till något instrumentellt och där viktiga aspekter går förlorade. Lindberg et al (2012, s. 17) talar om att Skolinspektionen:” ...regulate the relationship between the visible and the invisible, the imaginable and the non-imaginable...”. Strävan efter att göra det osynliga synligt (och därmed mätbart) är en process där aspekter går förlorade och läraruppdraget förenklas och förminskas. Det är åtminstone en möjlig konsekvens att ta i beaktande. Det är tänkbart att konsekvensen av den typen av förenkling av verkligheten kommer att likna den som Hult & Segerholm (2016) menar sig se efter att skolans styrning fått ett ökat juridiskt fokus nämligen en förändrad lärarroll där de

pedagogiska bedömningarna får en allt mindre viktig roll. Bergh (2010) antyder till och med i sin avhandling att styrsystemet har kommit att bli en ny pedagogisk metod och han talar om ett ideal för undervisning. Det är detta ideal jag uppfattar att jag ser spåren av i de diskurser som framträder.

Lindgren, Hult, Segerholm & Rönnberg (2012) talar om att textdokument från Skolverket och Skolinspektionen under åren 2003–2010 förmedlar en ideologi om vad som är bra och dålig skola. På samma sätt kan det vara möjligt att argumentera för att Skolinspektionens granskningsrapporter i någon mån förmedlar en ideologi om vad som är en bra och dålig lärare när de beskriver egenskaper, kunskaper och handlingssätt hos en skicklig lärare. I en tid som präglas av att lärarprofessionen befinner sig i ett system där det finns krav på resultat och ansvarsutkrävande (Arneback & Bergh 2016) kan detta uppfattas vara delvis problematiskt. I den statliga utredning (SOU 2014:5) som behandlar effekterna av skolans kommunalisering konstateras att orsaken till de sämre resultaten för svenska elever är lärarnas försämrade arbetsvillkor samt en sämre likvärdighet. I samma utredning talas det om lärarnas förmåga som skolans framgångsfaktor. Problemet kan alltså uppfattas ligga på strukturell nivå och lösningen snarare på individnivå. Inget annat kan sägas vara möjligt i rådande kontext där den resultatstyrda markandsskolan är alltings förutsättning eftersom det i så fall skulle innebära att systemet behöver förändras. Ett resonemang som också stöds av det som Martin Thrupp (1998) kallar *politics of blame*. Inspirerad av Foucaults sätt att se på maktutövning och med utgångspunkt i de diskurser som kan uppfattas framträda i Skolinspektionens granskningsrapporter vill jag argumentera för att talet om lärares förmåga, kunskaper, kompetens och möjlighet till samverkan med varandra bidrar till att upprätthålla det rådande systemet eftersom fokus inte hamnar på systemets uppbyggnad utan på individerna som verkar i det. Det stora fokus som har hamnat på vad lärare tillsammans kan utveckla och lära av varandra riskerar också att ytterligare förstärka den verksamma och reproducerande makten här. När lärare förväntas utvecklas tillsammans och stor vikt tillmäts det kollegiala samarbetet riskeras den frigörande självständighet som kan behövas för att i grunden förändra skolans verksamhet. I Skolkommissionens slutbetänkande talas det om ”systemsvagheter” (SOU 2017:35, s. 14). Dessa systemsvagheter i den svenska skolan föreslås motverkas bland annat genom att skolmyndigheterna arbetar mer stödjande än vad de tidigare gjort. Utifrån de diskurser Skolinspektionen själva lutar sig mot i sina

granskningsrapporter kommer det stödjande arbetet förmodligen att ha sina utmaningar eftersom granskningarna inte bara kan uppfattas vara ett styrmedel för organisationen (som till exempel beskrivs av Karlsson Vestman & Andersson, 2007) utan också för individen. Talet om förmågor blir ett styrmedel som gör ett försök att styra inte bara handlingar utan också egenskaper. Skolinspektionens formuleringar om förmågor kan uppfattas vara ett exempel på den form av dold behaviorism som Bosseldal (2019) tycker sig se bli allt vanligare. Genom den påverkan som sker vid Skolinspektionens granskning kommer ”de rätta” förmågorna hos läraren att utvecklas och ett önskvärt beteende att förstärkas. Frågan är vad som i längden händer med en skola där den undervisningsskicklige läraren är den vars handlingar, egenskaper och kompetenser utvecklas enligt en mall för att kunna protokollföras i en granskning? För att använda orden från utredningen om kommunaliseringens effekter, vad händer när ”...självständighet för lärarna till slut förkvävs...” (SOU 2014:5, s. 24)?

Lena Lindgren skriver om kvalitetsmätning och menar att det är: ”...ett informativt styrmedel som med hjälp av indikatorer, standarder och ranking vill få dem vars verksamhet är föremål för mätning att bete sig på ett visst sätt.” (2008, s. 12). De diskurser om lärare som jag uppfattar framträder i Skolinspektionens tematiska granskningsrapporter går i linje med Lindgrens uttalande. Vid genomläsningen av mitt empiriska material blev jag överraskad av med vilken tydlighet och på vilken detaljnivå som ett visst önskvärt beteende framställs. Jag delar den bild som Carlbaum (2014) har av att Skolinspektionen beskriver situationen i svensk skola som komplex och att man återkommande till exempel försöker påtala rektors ansvar och de förutsättningar som lärare har för att utföra sitt uppdrag. Ändå tror jag att Martin Thrupp hade upplevt att hans teorier om politics of blame (1998) hade bekräftats av de diskurser om läraren som här framträder. Lite slarvigt uttryckt kanske man kan säga att, tack vare den övergripande diskursen om den framgångsrika utbildningen och den marknadsanpassade skolan, så kommer i praktiken diskurserna om läraren vara det som trumfar i det offentliga samtalet. Diskurserna om läraren möjliggör ett samtal om hur en lärare bör vara och det samtalet kan rymmas även i en tid när skolan präglas av marknadsstyrning. Det samtalet är med andra ord möjligt att föra både i det lilla lokala sammanhanget rektorer eller vårdnadshavare emellan men också i media eller i det större sammanhanget när till exempel kvaliteten på lärarutbildningen diskuteras. Det andra benet i Skolinspektionens

granskningar, det som handlar om förutsättningar och organisation, det stöds inte på samma sätt av de diskursiva formationer som tillsammans bildar sammanhanget. Det samtalet har mycket sämre förutsättningar för att föras eftersom en förändring på det området skulle inkräkta mer på det system som skolan befinner sig i idag. Diskurserna om lärare som konstrueras möjliggör alltså ett typ av samtal medan de samtidigt bidrar till att dölja till exempel en diskussion om organisatoriska förutsättningar eller om skolans uppdrag.

En avslutande, men i sammanhanget inte oviktig, reflektion rör kopplingen till den vetenskapliga grund som utbildning enligt skollagen förväntas bygga på. Detta är en, för mig, oväntad aspekt av resultatet av min studie. I den här studien har jag valt att utgå från *Framgång i undervisningen* (Skolinspektionen 2010) eftersom jag uppfattar att Skolinspektionen genom denna publikation pekar på vilken skolforskning som de uppfattar vara mest relevant. Detta är något som jag upptäckte vid mina tidiga genomläsningar av material publicerat av Skolinspektionen. Jag har tidigare redovisat att denna rapport bygger på forskningsöversikten *Utmärkt undervisning – framgångsfaktorer i svensk och internationell belysning* (Håkansson & Sundberg 2012). Jag tycker att det finns anledning att i sammanhanget reflektera över att Skolinspektionen uppfattar ett behov av att sammanfatta en forskningsöversikt och därmed välja ut vilken forskning som får företräde före annan forskning. Detta riskerar att leda till en form av instrumentalisering och förenkling av forskningen. Med föreliggande studie i ryggen och de diskursiva formationerna i åtanke kan jag inte annat än att uppfatta detta som ytterligare ett sätt att ge plats åt och möjlighet att reproducera vissa diskurser och välja bort andra. Med tanke på den granskande, och därmed maktbärande, roll som Skolinspektionen har är det urval de gör inte oväsentligt. Det kommer att spela roll för de granskningar som görs och därmed också för hur undervisningen i klassrum runt om i landet kommer att struktureras. Det kan också tänkas komma att spela roll för vilken skolforskning som framöver kommer att bedrivas. Frågan är om den vetenskapliga grunden verkligen blir så vetenskaplig om den hela tiden behöver rymmas inom ramen för vad som är möjligt att säga i en given tid, inom ramen för de diskursiva formationerna? Det finns fog för att driva debatten om det som Evaldsson & Nilholm (2009) kallar för evidensbaserad pedagogik vidare. För Evaldsson & Nilholm (2009) var argumentet att den evidensbaserade pedagogiken (som jag uppfattar handlar om färdigpaketerade

metoder som har sin grund i vetenskapliga studier) riskerar att förskjuta makten över undervisningen bort från skolan och istället ge mer utrymme för marknadskrafter och en hårdare reglering av skolan. Det vill säga, leda till en förstärkt position för de diskursiva formationer (New Public Management-diskursen, granskningsdiskursen och forskningsbaserad utbildnings-diskursen) som denna studie rör sig kring. Även Bosseldal (2019) gör ett inlägg i debatten om evidensbaserade metoder i sin avhandling och konstaterar att en vetenskaplig prövning inte per automatik säger något om hur en metod i verkligheten kommer att fungera. Jag vill hävda att både Evaldsson & Nilholms (2009) och Bosseldals (2019) perspektiv på frågan om evidensbaserade metoder pekar mot punkter som kan uppfattas som svagheter i Skolinspektionens hanterande av skolforskning. Det är möjligt att en sammanfattande forskningsöversikt som *Framgång i undervisningen* (Skolinspektionen 2010) inte bara riskerar att banalisera vetenskap utan också leda till ytterligare maktförskjutning bort från skolan och lärarprofessionen. Dessutom utan att vinsterna behöver bli särskilt stora eftersom det inte med säkerhet är så att en metod som fungerar i ett sammanhang också fungerar i en annan (Bosseldal 2019). Med det i åtanke kan man ifrågasätta Skolinspektionens val att så tydligt fokusera den vetenskapliga grunden för sina granskningar på några enskilda studier, om än omfattande sådana.

6.1 Förslag till fortsatt forskning

I denna studie har en liten bit av den stora kaka som skolan och dess olika aktörer innebär studerats. Det har skett med en tydlig avgränsning i tid. Eftersom förändringar sker fort också på skolans arena är det åtminstone i närtid möjligt att genomföra en liknande studie med empiriskt material daterat från tiden som följer från 2018 och framåt. Det hade då kunnat vara av intresse att se om det skett någon förändring i de diskurser som konstrueras kring lärare. Jag uppfattar också att tonläget i den offentliga debatten kring styrning och ledning av skolan delvis har svängt under det senaste året och allt mer kommit att synliggöra andra brister och ”systemsvagheter” än de som är kopplade till lärare och deras förmågor. När styrsystemet och New Public Management kanske allt mer har kommit att ifrågasättas kan det också framöver vara intressant att bevaka hur den debatten kommer att få genomslag i politiska beslut, skolreformer och myndighetsskrivningar. Utöver dessa mer framtida möjligheter för fortsatta studier hade det kunnat finnas anledning att följa upp en del av de diskurser som här framträder. Framförallt tycker jag att diskursen om

lärares förmåga väcker frågor. Vem har ansvaret för att utveckla dessa förmågor hos lärare? Är den här diskursen kring lärare synlig i lärarutbildningen? Hur säkerställs ett fortsatt utvecklande av förmågor även efter avslutad lärarutbildning? Framöver kommer det också vara intressant att följa upp och synliggöra de diskurser om digitalisering som konstrueras på olika håll och vilka konsekvenser dessa får för skolan och samhällsutvecklingen i stort. Där går utvecklingen fort och det finns anledning att vara observant på vad som sker och vad som kan dölja sig i kölvattnet. Avslutningsvis skulle jag också vilja föreslå en fortsatt bevakning av frågan kring undervisningens vetenskapliga grund. Jag uppfattar att det finns anledning att närmare studera hur begrepp som evidensbaserad och forskningsbaserad används samt om min farhåga om en instrumentaliserad och, i viss mån, banaliserad användning av vetenskapen stämmer och vilka konsekvenser det i så fall får.

Referenser

- Arneback, E., & Bergh, A. (2016). Hur villkorar juridifieringen lärarprofessionens arbete med skolans kunskaper och värden? *Utbildning Och Demokrati*, (1), 11–31.
- Bergh, A. (2010). *Vad gör kvalitet med utbildning: om kvalitetsbegreppets skilda innebörder och dess konsekvenser för utbildning* (Doctoral dissertation, Örebro universitet).
- Biesta, G. (2009). Good education in an age of measurement: On the need to reconnect with the question of purpose in education. *Educational Assessment, Evaluation and Accountability*, 21(1), 33-46. <https://doi.org/10.1007/s11092-008-9064-9>
- Bornemark, J. (2018). *Det omätbaras renässans: en uppgörelse med pedanternas världsherravälde*. (Första upplagan). Stockholm: Volante.
- Boréus, K. & Bergström, G. (red.) (2018). *Textens mening och makt: metodbok i samhällsvetenskaplig text- och diskursanalys*. (Fjärde [omarbetade och aktualiserade] upplagan). Lund: Studentlitteratur.
- Bosseldal, I. (2019). *Vart tog behaviorismen vägen: social responsivitet mellan barn-vuxen och hund-människa*. Diss. Lund: Lunds universitet, 2019. Lund.
- Carlbaum, S., Samhällsvetenskapliga fakulteten, Umeå universitet, & Statsvetenskapliga institutionen. (2016). Equivalence and performance gaps in Swedish school inspection: Context and the politics of blame. *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education*, 37(1), 133-148. doi:10.1080/01596306.2014.936929
- Carlbaum, S., Hult, A., Lindgren, J., Novak, J., Rönnberg, L., & Segerholm, C. (2014). Skolinspektion som styrning. *Utbildning och demokrati*, 23(1), 5–20.
- Ehren, M. C. M., & Visscher, A. J. (2006). Towards a theory on the impact of school inspections. *British Journal of Educational Studies*, 54(1), 51-72. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8527.2006.00333.x>
- Ehren, M. C. M., & Visscher, A. J. (2008). The relationship between school inspections, school characteristics and school improvement. *British Journal of Educational Studies*, 56(2), 205–227.
- Eilard, A. & Dahl, C. (2021). *Diskursanalys med utbildningsvetenskapliga perspektiv*. Lund: Studentlitteratur
- Evaldsson, A., & Nilholm, C. (2009). *Evidensbaserat skolarbete och demokrati: Mobbning som exempel* <http://hj.diva-portal.org/smash/get/diva2:277644/FULLTEXT01.pdf>
- Fairclough, N. (1989). *Language and power*. London: Longman.

Fairclough, N. (2010). *Critical discourse analysis: the critical study of language*. (2. ed.) Harlow: Longman.

Forsler, I., Forsman, M., & Magnusson, J. (2020). *Utanför den svarta lådan: Ett utvecklingsarbete om medie- och informationskunnighet i lärarutbildningen på Södertörns högskola* <https://doi.org/10.23865/hu.v10.1861>

Foucault, M. (1987). *Övervakning och straff: fängelsets födelse*. Lund: Arkiv.

Foucault, M. (2002). *Vetandets arkeologi*. ([Ny utg.]). Lund: Arkiv.

Förmåga. (2009). I *Svensk Ordbok*. Hämtad från: <https://svenska.se/tre/?sok=f%C3%B6rm%C3%A5ga&pz=1>

Gustafsson, J-E., Lander, R. & Myrberg, E. (2014) Inspections of Swedish schools: A critical reflection on intended effects, causal mechanisms and methods, *Education Inquiry*, 5:4, DOI: [10.3402/edui.v5.23862](https://doi.org/10.3402/edui.v5.23862)

Gustafsson, J. E., Ehren, M. C. M., Conyngham, G., McNamara, G., Altrichter, H., & O'Hara, J. (2015). From inspection to quality: Ways in which school inspection influences change in schools. *Studies in Educational Evaluation*, 47, 47-57.

Hattie, J. (2009) *Visible Learning. A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. London: Routledge.

Hermann, S. (2004). Michel Foucault – pedagogik som maktteknik. I: Gytz Olesen, S. & Møller Pedersen, P. (red.) (2004). *Pedagogik i ett sociologiskt perspektiv: en presentation av: Karl Marx & Friedrich Engels, Émile Durkheim, Michel Foucault, Niklas Luhmann, Pierre Bourdieu, Jürgen Habermas, Thomas Ziehe, Anthony Giddens*. Lund: Studentlitteratur.

Hult, A., & Segerholm, C. (2016). The process of juridification of school inspection in Sweden. *Utbildning och Demokrati*, 25(2), 95–118.

Håkansson, J. & Sundberg, D. (2012). *Utmärkt undervisning: framgångsfaktorer i svensk och internationell belysning*. (1. utg.) Stockholm: Natur & Kultur.

Karlsson Vestman, O. & Andersson, I.M. (2007). *Pedagogisk utvärdering som styrning: en historia från präster till PISA*. Stockholm: Myndigheten för skolutveckling.

Kommittédirektiv 2012:53. *Förbättrade resultat i grundskolan*. Hämtat från: <https://www.regeringen.se/49b714/contentassets/e2cb7b0993ee4900bed151f154064407/forbatttrade-resultat-i-grundskolan-dir.-201253>

Kommittédirektiv 2016:76. *Bättre skola genom mer attraktiva skolprofessioner*. Hämtat från: <https://www.regeringen.se/4a71ad/contentassets/80664c6f1a32407286de52ceae1696aa/battre-skola-genom-mer-attraktiva-skolprofessioner-dir.-201676.pdf>

- Lindgren, J., Hult, A., Segerholm, C., & Rönnerberg, L. (2012). Mediating school inspection: Key dimensions and keywords in agency text production 2003-2010. *Education Inquiry*, 3(4), 569–590. [doi:10.3402/edui.v3i4.22055](https://doi.org/10.3402/edui.v3i4.22055)
- Lindgren, L. (2015). *Nya utvärderingsmonstret om kvalitetsmätning i den offentliga sektorn*. Johanneshov: MTM.
- Lundström, U. (2015). Teacher autonomy in the era of new public management. *Nordic Journal of Studies in Educational Policy*, 2015(2), 281-44. <https://doi.org/10.3402/nstep.v1.28144>
- Novak, J. (2014). Anpassningarnas för (e) ställning: Om Skolinspektionens tillsyn som en scen för förändring. *Utbildning och Demokrati*, 23(1), 127-144.
- Organisation for Economic Co-operation and Development (2015). *Improving schools in Sweden [Elektronisk resurs]: an OECD perspective*. Paris: OECD.
- Oförmåga. (2009). I *Svensk Ordbok*. Hämtad från: <https://svenska.se/tre/?sok=of%C3%B6rm%C3%A5ga&pz=1>
- Regeringskansliet (2016). *Utbildningsministern kommenterar PISA*. Uttalande 6 december 2016. Hämtat från: <https://www.regeringskansliet.se/uttalanden/2016/12/utbildningsministern-kommenterar-pisa/>
- Regeringen presenterar Skolkommissionen (2015). Pressmeddelande från Utbildningsdepartementet 9 april 2015. Hämtat från: <https://www.regeringen.se/pressmeddelanden/2015/04/regeringen-presenterar-skolkommissionen/>
- Rosén, M., Arneback, E., & Bergh, A. (2020). A conceptual framework for understanding juridification of and in education. *Journal of education policy*, 1-21.
- Rönnerberg, L., Lindgren, J. & Segerholm, C. (2013) In the public eye: Swedish school inspection and local newspapers: exploring the audit–media relationship, *Journal of Education Policy*, 28:2, 178-197, DOI: [10.1080/02680939.2012.701668](https://doi.org/10.1080/02680939.2012.701668)
- Segerholm, C. (2014). Europa i Sverige och Sverige i Europa?: Policyförmedling och lärande genom skolinspektion. *Utbildning och Demokrati*, 23(1), 21–38.
- Selwyn, N. (2014). *Distrusting educational technology: critical questions for changing times*. New York: Routledge
- Selwyn, N. (2021). The human labour of school data: Exploring the production of digital data in schools. *Oxford Review of Education*, 47(3), 353–368. <https://doi.org/10.1080/03054985.2020.1835628>
- SFS 2010:800. *Skollag*. Stockholm: Utbildningsdepartementet.

SFS 2011:556. *Förordning med instruktion för Statens skolinspektion*. Stockholm: Utbildningsdepartementet. https://www.riksdagen.se/sv/dokument-lagar/dokument/svensk-forfattningssamling/forordning-2011556-med-instruktion-for-statens_sfs-2011-556).

Skolinspektionen (2010). *Framgång i undervisningen*. <https://www.skolinspektionen.se/globalassets/02-beslut-rapporter-stat/granskningsrapporter/tkg/2010/framgang-i-undervisningen/framgang-i-undervisningen-sammanfattning-forskningsoversikten.pdf>

Skolinspektionen (2014a). *Från huvudmannen till klassrummet- tät styrkedja viktig för förbättrade kunskapsresultat*. Diarienummer Dnr 2014:6739. <https://www.skolinspektionen.se/globalassets/publikationssok/regeringsrapporter/arsrapporter/arsrapport-2014.pdf>

Skolinspektionen (2014b). *Stöd och stimulans i klassrummet: rätten att utvecklas så långt som möjligt*. Stockholm: Skolinspektionen <https://skolinspektionen.se/globalassets/02-beslut-rapporter-stat/granskningsrapporter/tkg/2014/stod-stimulans/stod-och-stimulans-i-klassrummet---slutrapport.pdf>

Skolinspektionen (2014c). *Teknik – gör det osynliga synligt Om kvaliteten i grundskolans teknikundervisning*. Skolinspektionens rapport 2014:04 Diarienummer 2013:1536 <https://www.skolinspektionen.se/beslut-rapporter-statistik/publikationer/kvalitetsgranskning/2014/teknik--gor-det-osynliga-synligt/>

Skolinspektionen (2014d). *Uppenbar risk för felaktiga betyg En kortrapport om likvärdighet och kvalitet i skolors betygssättning*. Diarienummer 400-2013:200. <https://skolinspektionen.se/globalassets/02-beslut-rapporter-stat/granskningsrapporter/tkg/2014/betyg-2014/uppenbar-risk-for-felaktiga-betyg.pdf>

Skolinspektionen (2015a) *Mer varierad läs- och skrivundervisning kan öka motivation och intresse [Elektronisk resurs]*. Diarienummer 2011:6488. <https://www.skolinspektionen.se/beslut-rapporter-statistik/publikationer/kvalitetsgranskning/2015/mer-varierad-las--och-skrivundervisning-kan-oka-motivation-och-intresse/>

Skolinspektionen (2015b). *Undervisningen i historia*. Diarienummer: 400–2013:6837 <https://www.skolinspektionen.se/beslut-rapporter-statistik/publikationer/kvalitetsgranskning/2015/undervisningen-i-historia/>

Skolinspektionen (2016a). *Läs- och skrivundervisningen inom ämnena svenska/svenska som andraspråk i årskurserna 4–6*. Diarienummer: Dnr 400-2014:5611 https://skolinspektionen.se/globalassets/02-beslut-rapporter-stat/granskningsrapporter/tkg/2016/svenskasvenska-som-andrasprak/slutrapport---las--och-skrivundervisning-i-svenska_svenska-som-andrasprak-i-ak-4-6.pdf

Skolinspektionen (2016b). *Skolans arbete för att säkerställa studiero - det räcker inte att det är lugnt, eleverna måste lära sig något också*. Diarienummer 2015:1405.

<https://www.skolinspektionen.se/beslut-rapporter-statistik/publikationer/kvalitetsgranskning/2016/skolans-arbete-for-att-sakerstalla-studiero/>

Skolinspektionen (2016c). *Skolors arbete mot trakasserier och kränkande behandling på nätet*. Diarienummer: 400-2015:6584

Skolinspektionen (2016d). *Ökat fokus på skolor med större utmaningar Skolinspektionens erfarenheter och resultat 2015*. Diarienummer: 01-2015:6905

Skolinspektionen (2017). *Arbetsformer och lärarstöd i grundskolan*. Diarienummer: 400-2015:8433

<https://skolinspektionen.se/globalassets/02-beslut-rapporter-stat/granskningsrapporter/ovriga-publikationer/2017/arbetsformer-lararstod-fi/rapport-arbetsfo-lararst-grsk-2017-mars.pdf>

Skolinspektionen (2018a). *Rättvis och likvärdig betygssättning i grundskolan? Granskning av rektorers och huvudmäns arbete*. Diarienummer: 400-2016:11 436
file:///C:/Users/dgo/Downloads/rattvis-och-likvardig-betygssattning-i-grundskolan_rapport_skolinspektionen_2018.pdf

Skolinspektionen (2018b). *Sex- och samlevnadsundervisning*. Diarienummer 2016:11445 <https://www.skolinspektionen.se/beslut-rapporter-statistik/publikationer/kvalitetsgranskning/2018/sex--och-samlevnadsundervisning/>

Skolinspektionen (2018c). *Undervisning om källkritiskt förhållningssätt i svenska och samhällskunskap*. Diarienummer 2017:7326
<https://www.skolinspektionen.se/beslut-rapporter-statistik/publikationer/kvalitetsgranskning/2018/undervisning-om-kallkritiskt-forhallningssatt-i-svenska-och-samhallskunskap/>

Skolinspektionen. (u.å.) *Inspektionsformer*. Hämtad 28 februari, 2021, från: <https://www.skolinspektionen.se/inspektion-och-tillstand/inspektion-steg-for-steg/infor-inspektion/inspektionsformer/>

Skolverket (2011). *Läroplan för grundskolan, förskoleklass och fritidshemmet*. Stockholm: Fritzes

Skolverket (2013). *PISA 2012: 15-åringars kunskaper i matematik, läsförståelse och naturvetenskap*. Stockholm: Skolverket.

Skolverket (2016). *PISA 2015: 15-åringars kunskaper i naturvetenskap, läsförståelse och matematik*. Stockholm: Skolverket.

Skolverket (2019). *PISA 2018: 15-åringars kunskaper i läsförståelse, matematik och naturvetenskap*. Stockholm: Skolverket.

SOU 2007:101 Utbildningsinspektionsutredningen (2007). *Tydlig och öppen: förslag till en stärkt skolinspektion: betänkande*.

- SOU 2014:5 Utredningen om skolans kommunalisering (2014). *Staten får inte abdikera: om kommunaliseringen av den svenska skolan: betänkande.*
- SOU 2015:22 Utredningen om rektorernas arbetssituation inom skolväsendet (2015). *Rektorn och styrkedjan.*
- SOU 2016:38 2015 års skolkommision (2016). *Samling för skolan: nationella målsättningar och utvecklingsområden för kunskap och likvärdighet: delbetänkande.*
- SOU 2016:59 Utredningen om en läsa-skriva-räkna-garanti (2016). *På goda grunder: en åtgärds garanti för läsning, skrivning och matematik: betänkande.*
- SOU 2017:35 2015 års skolkommision (2017). *Samling för skolan: nationell strategi för kunskap och likvärdighet: slutbetänkande.*
- SOU 2017:51 Utredningen om en bättre skola genom mer attraktiva skolprofessioner *Utbildning, undervisning och ledning: reformvård till stöd för en bättre skola.*
- SOU 2018:17 Utredningen om en bättre skola genom mer attraktiva skolprofessioner (2018). *Med undervisningsskicklighet i centrum: ett ramverk för lärares och rektorers professionella utveckling.*
- Svensson, P. (2019). *Diskursanalys.* (Upplaga 1). Lund: Studentlitteratur.
- Thrupp, M. (1998). Exploring the politics of blame: School inspection and its contestation in New Zealand and England. *Comparative Education*, 34(2), 195–209. doi:10.1080/03050069828270
- Timperley, H. (2013). *Det professionella lärandets inneboende kraft.* (1. uppl.) Lund: Studentlitteratur.
- Utbildningsdepartementet (2015). Regeringen presenterar Skolkommisionen. (Pressmeddelande från Utbildningsdepartementet 9 april 2015). Hämtat från: <https://www.regeringen.se/pressmeddelanden/2015/04/regeringen-presenterar-skolkommisionen/>
- Vetenskapsrådet (2017). *God forskningssed [Elektronisk resurs].* (Reviderad utgåva). Stockholm: Vetenskapsrådet.
- Waks, C., & Blomgren, M. (2019). Institutional Maintenance Work as a Response to the Introduction of Inspections in Swedish Schools 2003-2008. *Scandinavian Journal of Public Administration*, 23(1), 3–22
- Wiklund, M. (2021). Digital teknik i undervisningen – en foucauldiansk diskursanalys. I: Eilard, A. & Dahl, C. (2021). *Diskursanalys med utbildningsvetenskapliga perspektiv.* Lund: Studentlitteratur

Winther Jørgensen, M. & Phillips, L. (2000). *Diskursanalys som teori och metod*. Lund: Studentlitteratur.

Wodak, R. & Meyer, M. (red.) (2016). *Methods of critical discourse studies*. (3rd edition). Los Angeles: SAGE.