



UPPSALA
UNIVERSITET

Rapport nr: 2015vt01521

Institutionen för
pedagogik, didaktik och
utbildningsstudier

Examensarbete i
utbildningsvetenskap
inom allmänt
utbildningsområde,
15 hp

Professionalism satt på prov

Lärares identitetsskapande och de nationella proven

Jonathan Robinson

Handledare: Stefan Bengtsson

Examinator: Kajsa Bråting

Sammanfattning

Den här uppsatsen analyserar relationen mellan lärares skapande av en professionell yrkesidentitet och centralt standardiserade prov- och uppföljningssystem, i syfte att skapa kunskap om politisk styrning av den svenska skolan. Studien utgår från det skolpolitiska reformarbete som sedan år 2011 resulterade i fler och tidigare nationella ämnesprov i svenska grundskolor. Uppsatsen söker synliggöra hur detta tagits emot och uppfattats av lärarna genom att undersöka om och hur det påverkat deras arbetssituation. Det empiriska material som studien grundar sig på har därför inhämtats med hjälp av kvalitativa samtalsintervjuer. För att analysera materialet har jag använt mig av tidigare forsknings teoretiska utgångspunkter gällande begrepp som *professionalism*, *läroplansteori* samt *governmentality*.

Undersökningen finner att lärarna i studien på ett gemensamt sätt identifierar kompetens, tillit och handlingsfrihet som grundläggande delar i definitionen av professionalism, och att de nationella proven på olika sätt uppfattas påverka dessa delar. Uppsatsens slutsats är därmed att de nationella proven utöver sina formulerande intentioner också kan förstås utöva en form av politisk styrning av läraryrket.

Nyckelord: Nationella prov, professionalism, governmentality, styrteknologi, läroplanssteori.

Innehållsförteckning

Inledning	5
Bakgrund	6
Forskningsöversikt.....	8
Skolstyrning då, skolstyrning idag – en historisk överblick.....	8
Internationella kunskapsmätningar – en del av dagens skolstyrning?	9
Testningen som sätter standard.....	9
Läraryrket och professionalism	11
Teoretiska utgångspunkter.....	14
Ramfaktor- och läroplansteori.....	14
Governmentality – konsten att ”styra” utan att styra	15
Syfte och frågeställningar	18
Metod.....	19
Val av metod för datainsamling.....	19
Intervjufrågor och intervjuguide.....	20
Urval av lärare	20
Genomförande samt bearbetning av material	21
Forskningsetiska aspekter.....	22
Reflektioner över metodval.....	22
Resultat och analys.....	23
Tema 1 – Läraryrket och professionalism	23
Analys	25
Tema 2 – Arbetet med och kring nationella prov	25
Analys	28
Tema 3 – Styrning	29
Sammanfattande analys	31
Diskussion.....	33
Konklusion.....	35
Referenslista	36

Litteraturlista	36
Internet.....	37
Intervjuer	37
Bilagor.....	38
Bilaga 1. Intervjuguide	38

Inledning

”En strävan bakom de nationella målen är att de ska stimulera en vidgning av det lokala frirummet genom att de utformats så att de anger en tämligen vid men ändå tydlig ram för undervisningen. Denna strävan får då inte omintetgöras av detaljerade nationella betygskriterier som tar tillbaka eller inskränker denna frihet.”

(SOU:2007:28 - Tydligare mål och kunskaposkrav i grundskolan, s. 66)

Bakgrund

En av de viktigaste grundbultarna i en modern demokratisk välfärdsstat är att dess befolkning garanteras en gemensam och sammanhållen skola (Lundgren, 1999). Skolan är därför en plats där de flesta av oss har en erfarenhet, en åsikt, ett engagemang. Det är också en plats där politiska viljor möts. En naturlig följd av allt detta är att skolan blir en arena där skilda idéer och uppfattningar om hur skolan *var, är* och borde *bli* samexisterar. Frågan om hur samhällets största institution ska styras för att nå bästa möjliga resultat är därför svårlöst och något som gäckar landets skolor, såväl som på universitet och längs maktens korridorer (Lindensjö & Lundgren, 2000; Forssell, 2011).

”Förtroendet för pedagoger kan vända utveckling – inte att andra pekar ut lösningarna”. Så skriver Elisabeth Nihlfors, docent i pedagogik vid Uppsala universitet, i sitt inlägg *Fjärrstyrd skola* ur debattserier som publicerades i Uppsala Nya Tidning sommaren 2014 (2014). Bakgrunden till inlägget är den stora debatt som idag råder kring den svenska skolans situation. En av anledningarna till att skolan är på tapeten, både politiskt och samhällsmässigt, är de sjunkande resultaten i nationella och internationella kunskapsmätningar som publicerats i media under de gångna åren. Just denna debattartikel har satt lärarna i fokus. Lärarna tillsammans med skolledningen, menar Nihlfors, är nyckel till att skapa fungerande arbetsorganisationer och således bättre resultat.

Från politiskt håll har en rad åtgärder gjorts under de senaste åtta åren för att komma åt problemet med sjunkande skolresultat. Alliansen, med dåvarande utbildningsminister Jan Björklund i spetsen, reformerade bland annat skollag, läroplan, lärarutbildning och betygssystem under sin första mandatperiod. En del i dessa större förändringar var att vidga systemet för nationella uppföljningssystem, främst i form av tidigare och mer omfattande nationella ämnesprov¹. Syftet med denna åtgärd var att främja en likvärdig bedömning och rättvis betygsättning samt ge ett ökat stöd för lärarna i arbetet med uppföljning av elevernas kunskaper och färdigheter (Prop. 2008/09:87). I såväl massmedia som inom den akademiska världen finns tecken på att reformering av utbildningssystem i riktning mot alltmer standardiserade prov- och uppföljningssystem är ett aktuellt och globalt fenomen (Ball, 2003; Sverige Radio, 2015). Provresultatens jämförbarhet skolor, regioner och länder emellan förväntas effektivisera skolverksamheten genom att peka ut skillnader och förbättringspunkter (ibid.).

Samtidigt kan nationella och internationella kunskapstester ses som en känslig punkt då testerna förvisar en del av elevbedömningen från lärarna till externa aktörer utanför verksamhetens väggar. Därmed blir också frågan om vem som har ansvaret över skolverksamheten otydlig. Detta kan uppfattas känsligt eftersom att läraryrket på många sätt är en yrkesgrupp med professionella ambitioner (Stenlås, 2009). En professionell yrkeskår kännetecknas av en gemensam utbildningsbakgrund, yrkesnormer och stort eget ansvar. För att lärare ska få klassas som en kår av professionella krävs med andra ord att de kan utöva stort inflytande över sin arbetssituation och

¹ Fortsättningsvis endast kallad nationella prov, den förkortade och vardagligt använda formen av termen.

ha möjligheten till yrkesautonomi (Ahlbäck Öberg, 2010; Evetts, 2009a; Falkner, 1996; Stenlås, 2009). Arbetet med att införa fler och tidigare nationella prov kan också betraktas utifrån olika utgångspunkter beroende på var i den politiska processen man befinner sig (Lindensjö & Lundgren, 2000). Med detta menar jag att avsikten hos de som skapat, det vill säga formulerat, reformerna kan tas emot och uppfattas på ett annat sätt hos de som fått i uppgift att implementera, eller realisera, dem.

Mot bakgrund av denna utveckling anser jag det viktigt att djupare analysera hur lärare uppfattar utvidgningen av nationella provsystem. Uppsatsen kommer också studera lärares identitetsskapande genom att undersöka hur lärare ser på sitt yrke utifrån tankar om professionalism. Går det att tala om en professionell lärarkår och hur står sig begreppet i förhållande till de nya utbildningspolitiska förändringarna som gjorts? Som denna studie kommer visa är det formulerade syftet från politiskt håll att de nationella proven ska vara ett hjälpmedel för lärarna i deras arbete och ett stöd för en likvärdig bedömning. Den tes jag genomgående driver är att centralt standardiserade prov- och uppföljningssystem av detta slag kan förstås som en ramfaktor (jfr Lundgren, 1999), vilket i sig kan ge följdverkningar utöver de nationella provens uttalade syftet.

Forskningsöversikt

För att bättre ge läsaren en förståelse för hur man kan se den dagsaktuella debatten som en del av ett större styrfenomen kommer jag i avsnittet som följer först ge en kort historisk överblick av vilka reformer som varit betydande för styrningen av den svenska skolan, för att sedan visa hur kunskapstester har en plats i detta. Avslutningsvis lyfter jag fram forskningslitteratur som berör begreppet professionalism.

Skolstyrning då, skolstyrning idag – en historisk överblick

Eva Forsberg skriver i sitt kapitel ur antologin *Lärande, skola, bildning* (2014) om att grunden till den skola vi har i Sverige idag lades, likt många andra västländer, under 1800-talet. Befolkningsökningar, industrialisering, urbanisering och ökad arbetsdelning bidrog till nya moderna idéer om individ och samhälle, nya sätt att planera, organisera och kontrollera. En nationell offentlig skola och styrningen av denna blev således ett instrument för stabilitet samtidigt som det var ett effektivt verktyg för förändring. Forsberg (2014:614) fortsätter med att beskriva hur utvidgningen av skolan under 1900- och 2000-talet sedan ökat. Med tiden har andelen barn och ungdomar som spenderar tid i utbildningssystemet vuxit större och större, likaså de kostnader detta medför. Resultatet har varit begränsade resurser vilket innebär prioriteringar av olika slag. Dessa prioriteringar har bidragit till en diskussion om relationen mellan kvalitet och kvantitet. Ett mer omfattande utbildningssystem blir också svårare att överblicka och kontrollera vari fokus också läggs på frågan om hur man ska styra systemet på ett effektivt och önskvärt sätt. I Sverige har denna problematik under grundskolans första decennier hanterats på statlig nivå. Svaret låg då i centralisering och ökad byråkratisering för att behålla enhetlighet. Staten erhöll rätten att besluta om skolarbetets innehåll, ekonomi och organisation och med hjälp av centrala ämbetsverk som Skolöverstyrelsen (SÖ) kontrollerade de även övervakning och inspektion av skolväsendet. I denna detaljreglerade styrning var lärarens roll bestämd till att det professionella utrymmet rörde metoden och mindre innehållet (ibid., s. 626; Wahlström, 2002, kap. 5).

Forskningen visar sedan att det under sent 1970-tal började höjas röster för förändring. Kritik riktades mot att den dåvarande detaljreglerade styrningen var alltför stel och byråkratiskt och därmed inte levde upp till kraven om att ge elever möjlighet att växa som demokratiska medborgare. Dessutom ansågs styrningen vara ekonomiskt ineffektiv. Under decennierna som följde skedde således en rad olika reformer som skulle förändra den gamla styrstrukturen radikalt. Forsberg (2014:627) tillskriver omstruktureringen tre övergripande mål: högre effektivitet, utvidgad professionalism och ökad demokrati. Navet i reformerna som följde byggde på två bärande idéer, decentralisering och målstyrning. Syftet med en decentralisering av skolan var att flytta stora delar av ansvaret från statlig till lokal nivå. Kommunaliseringen, som reformen kommit att kallas i folkmun, ansågs vara ett demokratiskt kliv till att möjliggöra den lokala anpassningen och på så sätt tillfredsställa medborgarnas behov. För att decentraliseringen fullt ut skulle lyckas krävdes också

ett nytt sätt att reglera skolverksamheten så att det lokala och professionella garanterades handlingsfrihet. Resultatet blev att ta steget bort från regelstyrningen och ersätta den med en målstyrning. I målstyrningen växte lärarens professionella utrymme i takt med det ökade ansvaret. Möjlighet fanns i och med denna styrmetod för läraren att bestämma undervisningens metod och innehåll, så länge denne förhöll sig till de övergripande målen. Även Skolöverstyrelsen lades ned och ersattes med den nya myndigheten Skolverket, som gavs en mjukare framtoning bland annat med fokus på att inte lägga sig i hur kommunerna skötte skolan (Forsberg, 2014:628-630; Lindensjö & Lundgren, 2000, kap. 4; Stenlås, 2009:51-54; Wahlström, 2002, kap. 8).

Internationella kunskapsmätningar – en del av dagens skolstyrning?

Den moderna svenska skolan och dess styrning kan dock inte bara ses och förstås ur ett nationellt perspektiv. Wahlström (2015:51) argumenterar för hur skolan och utbildningspolitiken, precis som andra delar av samhället, påverkas av globalisering och internationalisering. Ett av de senaste, och enligt henne tydligaste, exemplen av detta kommer från resultaten av PISA-undersökningarna. PISA står för *Programme for International Student Assessment* och ett projekt under OECD:s regi. Syftet med mätningarna är att undersöka i vilken utsträckning OECD-ländernas utbildningssystem bidrar till att rusta femtonåriga elever för framtiden. Elevernas förmågor undersöks inom tre kunskapsområden: läsförståelse, matematik och naturvetenskap (Skolverket, 2015a). 2012 års PISA-rapport presenterade sjunkande resultat för svenska ungdomar i jämförelse med andra övriga länder vilket ledde till att det uppstod en ”PISA-chock”² i Sverige. Detta ledde i sin tur vidare till att PISA-mätningarna fick ett mycket stort genomslag i skoldebatten, både politiskt och medialt. Internationella jämförande tester av PISA:s karaktär kan därför betraktas som auktoritära och styrande för bilden av skolan, och på så sätt påverka den nationella svenska utbildningspolitiska arenan. De alltmer förekommande internationella samarbetena är dock relativt komplexa att förstå då påverkan inte är enkelriktad. Klart står i alla fall att internationella utbildningspolicier samspelar och villkorar den nationella politik som i slutändan står för den konkreta styrningen av skolan (Forsberg, 2014:631; Wahlström, 2015:52).

Testningen som sätter standard

Kunskapsmätningar i form av standardiserade tester ska emellertid inte betraktas som skapat ur globaliseringen. Gudrun Erickson och Jan-Eric Gustafsson (2014) beskriver hur förekomsten av centralt tillhandahållna prov som stöd för lärarens bedömning inte är främmande i det svenska utbildningssystemet. Redan från och med 1950-talet tillhandahölls standardprov i vissa ämnen (antalet och årskurser varierade) som riktningsgivare för betygssättning. Många av dessa prov var även utformade som examensprov, det vill säga att de hade direkt inflytande på huruvida en elev

² Wahlströms egna ord om debatten som uppstod i kölvattnet av presentationen, s. 51.

blev godkänd eller inte. I samband med att det på 1990-talet infördes en målstyrning av skolan, och därmed också ett målrelaterat betygssystem, har det skett en omfattande ökning i volymen av nationella prov. Till följd av den förändrade styrningen övergick också de tidigare centralt tillhandahållna proven från att ha fokus på fastställandet av gruppers kunskapsnivåer till att agera stöd för bedömning på individuell nivå (ibid., s. 584-585). Detta har sedan dess kompletterats från statligt håll med ytterligare material i form av texter, filmer, websidor med mera för att höja lärarnas kompetens inom bedömningsområdet. Från och med 1990-talet har alltså provens tyngdpunkt legat vid att vara en resurs för läraren (ibid., s. 585). Vidare påpekar författarna att de nationella proven har mycket god acceptans bland lärare genom att hänvisa till en rapport från Skolverket. Rapporten bygger på en undersökning Skolverket gjorde under år 2013 där 22 000 enkätsvar från lärare som jobbat med nationella prov samlats in och analyserats. Resultatet från rapporten visar att en övervägande majoritet av lärarna är nöjda med hur provet är utformat och dess innehåll³ (Skolverket, 2014). Trots detta lyfter Erickson & Gustafsson fram att kritik av olika slag mot de nationella proven förekommer. Exempelvis skriver de om förvirringen över vad proven är tänkta att åstadkomma och hur detta arbete ska ske. De menar till exempel att dagens nationella prov inte kan sägas ha *ett* syfte. Under ett antal år har policydokument istället talat om fem olika syften:

1. Bidra till ökad måluppfyllelse för eleverna
2. Förtydliga målen och visa på elevers starka och svaga sidor
3. Konkretisera kursmål och betygskriterier
4. Stödja en likvärdig och rättvis bedömning och betygsättning
5. Ge underlag för en analys av i vilken utsträckning kunskapsmålen nås på skolnivå, på huvudmannanivå och på nationell nivå.

(Erickson & Gustafsson, 2014:586)

Kritiken som påtalades mot att ha så många och så vitt skilda syften var enligt författarna bland annat att proven ansågs omöjliga att möta dessa på ett tillfredställande sätt. Detta ledde till att provens syftesbeskrivningar omformulerades år 2011 till att bara innefatta punkt 4 och 5, samt att ”kunna bidra till” punkt 1 och 3. Punkt 2 förekommer inte alls (Skolverket, 2015b). Dock kvarstår meningsskiljaktigheter eftersom att de nationella proven inte är, och aldrig har varit, examensprov. Det betyder att resonemang som att stödja läraren i sin bedömning är formulerade på ett sätt som öppnar för tolkningar vilket leder till att författarna avslutningsvis ställer frågan om vad som egentligen är lagom stöd, och var gränsen går mellan att *styra* och att *stödja* en betygsättning?

Liknande svårigheter kring denna gränsdragning skriver Stephen J. Ball (2003) om. Han ser centralt standardiserade prov som en form av statliga utvärderingar varför han kommer till slutsatsen att lärare som blir utsatta för en ökning av dessa tenderar att organisera sitt arbete efter de mål och indikatorer som utvärderingarna mäter. Följden av det blir därför att lärarna i sitt arbete

³ Noteras bör att Skolverkets rapport syftade till att undersöka lärares åsikter om provens utformning, inte attityden till nationella prov som företeelse. Jag utvecklar detta resonemang tydligare under avsnittet ”Metod”.

ständigt åsidosätter gott omdöme och istället beräknar vilka drag som gynnar utvärderingen framför att ägna sig åt vad som gynnar skolverksamheten. Således har paradoxalt nog jakten på att förbättra och effektivisera skolan genom utvärderingar lett till att fokus riktats på att värdera det som mäts snarare än att mäta det som värderas (Biesta, 2009:36, 43-44).

Viljan att utvärdera och kontrollera yrkesgrupper är inte en företeelse isolerat till utbildningssektorn. Flertalet statsvetenskapliga forskare har gjort studier om framväxten av ett så kallat ”granskningssamhälle” i den offentliga verksamheten (Ahlbäck Öberg, 2010; Powers, 1999). Dessa pekar till exempel på att flera myndigheter i sina instruktioner getts generella eller specifika uppdrag att ägna sig åt granskning och utvärdering av sina verksamheter. Utöver Skolverket nämns som exempel SIDA, Boverket och Socialstyrelsen. Forskarna delar också Balls resonemang om att individer i ett utvärderingssystem lotsas till att anpassa sitt yrkesutövande efter vad som mäts i utvärderingen, något de kallar ett ”granskningsbart beteende” (Ahlbäck Öberg, 2010:186-187; Powers, 1999:78-79). Vidare menar de att detta beteende är problematiskt då tjänstemännen i sin roll oftast anses professionella, där deras tjänster bland annat bygger på förmågan att själva fatta de lämpligaste besluten.

För att återigen knyta an till skolan, och således till uppsatsens fokus, blir detta ett intressant resonemang då det professionella utrymmet för lärare sedan 1990-talet varit ett uttalat krav från politiskt håll (se tidigare avsnitt). Jag anser det därför vara en angelägenhet att förstå just vad det innebär att vara en *professionell yrkeskår* och var lärare placeras i denna kategori. Det här för att jag vidare ska kunna analysera hur externt standardiserade provsystem står i förhållande till lärares skapande av en professionell yrkesidentitet.

Läraryrket och professionalism

I slutändan av alla politiska reformer inom skolan är det lärarna som på ett eller annat sätt står i centrum för att förvalta de politiska besluten. Jag riktar med anledning av detta fokus i min studie på just lärarna och deras professionella identitetsskapande. Huruvida lärare *är* professionella eller *bör* professionaliseras är en återkommande fråga i tidigare forskningslitteratur kring området skolstyrning (jfr Stenlås, 2009; Falkner, 1996; Sjöberg, 2010; Evetts, 2009). Även i de senaste utbildningsreformernas dokument framskrivs behovet av en professionell lärarkår för att fullt ut kunna åstadkomma vad de har för avsikt att göra (jfr Prop. 2008/09; SOU 2007:28; SOU 2013:30). Saknas gör dock fortfarande en entydig definition av vad detta innebär. Professionell har en vardaglig betydelse där den ungefär betyder att vara skicklig i sitt arbete. I den här uppsatsen ska dock begreppet professionell förstås i termer av hur den tidigare vetenskapliga litteraturen beskriver professionell, det vill säga en yrkesgrupp som skaffar sig exklusiv tillgång till ett yrke (Stenlås, 2009:35). Kajsa Falkner hävdar i *Lärarprofessionalitet och skolverklighet* (1996) att diskussionen om lärarnas professionalitetsstävande kan länkas ihop med utbildningsreformerna gjorda under sent 1980-tal samt 1990-talets första hälft, det vill säga samma reformer jag hänvisar till i tidigare stycke om skolstyrning. I och med 1990-talets decentralisering och målstyrning gavs skolledare och lärare

större utrymme att utforma skolverksamheten. Det ökade ansvaret innebar samtidigt att det ställdes högre krav på lärarna (Stenlås, 2009:54-55). Lärarnas strävan efter att ses som professionella kan därigenom förstås handla om att tillåtas rätten att kontrollera och förvalta detta ansvar (Falkner, 1996:1).

Evetts (2009a:19) menar att den professionella yrkesutövaren ska förstås utifrån tre grundläggande förutsättningar: tillit, handlingsfrihet och kompetens. Förutsättningarna ska respekteras och den professionelle ska behandlas utifrån dem. Anledningen till detta är att den professionelle genom lång utbildning, träning och ibland även licensiering antas ha en högre kompetensnivå och en högre grad av specialisering än ”vardagliga” yrkesutövare vilket ger dem rätt till större kontroll av sitt arbete (ibid., s. 21-22). Detta innebär till exempel att de professionella har ett tolkningsföreträde, det vill säga att de inte behöver argumentera för sitt yrkesmässiga agerande utan får förtroendet att fatta egna, korrekta, beslut (Falkner, 1996:21). Falkner (ibid.) visar att professionalism inom lärarkåren således skulle betyda att lärarna hade frihet att anpassa sin undervisning efter vad de finner lämpligast för deras situation och deras elever, utan att behöva motivera sina tillvägagångssätt i klassrummet för utomstående. Trots att det går att tillskriva professionalism grundläggande huvuddrag så går det fortfarande att se nyanser av begreppet. Lärare benämns till exempel som ”semi-professionella” i vissa sammanhang, då vissa forskare fortfarande anser att yrket inte fullt ut representerar vad det är att vara professionell (Stenlås, 2009:36). Andra sätt att se professionalismbegreppet är att särskilja mellan två olika idealtyper av professionalism, den *yrkesmässiga* och den *organisatoriska* (Evetts, 2009a:23, Evetts 2009b:248).

Uppdelningen är gjord mellan två olika sätt att strukturera makt och befogenheter inom ramarna för styrning genom professionalism. Den organisatoriska professionalismen bygger på hierarkiska maktbefogenheter i linje med Webers legal-rationella modell. I den är nyckeln tydliga ansvarsled mellan vilka som har ansvar och beslutanderätt. Den organisatoriska professionalismen kräver också en arbetsprocess med standardiserade arbetsuppgifter och prestationsmått som enkelt kan granskas och kontrolleras av chefer och arbetsledare. Den yrkesmässiga idealtypen av professionalismen står i direkt kontrast till den organisatoriska. Den bygger på att utomstående såväl som chefer och arbetsledare litar på yrkesutövarnas kunnande och expertis. I den yrkesmässiga professionalismen ges alltså yrkesutövarna stort handlingsutrymme och självbestämmande i arbetsprocessen. Maktbefogenheterna konstrueras inifrån professionen (from within) snarare än uppifrån (from above) som är fallet i den organisatoriska professionalismen. Därför blir kollegialt samarbete och granskning tillsammans med en stark yrkesetik viktiga kontrollmekanismer i arbetsprocessen (Evetts, 2009b:248).

Figur 1. *Idealtyper av professionalism*. Tagen ur Evetts (2009a), omarbetad och översatt av Jonathan Robinson, 2015-05-11.

ORGANISATORISK PROFESSIONALISM	YRKESMÄSSIG PROFESSIONALISM
<ul style="list-style-type: none"> • Hierarkiska maktbefogenheter, (from above) 	<ul style="list-style-type: none"> • Maktbefogenheter konstruerad inifrån professionen (from within)
<ul style="list-style-type: none"> • Rationell-legal bestämmanderätt 	<ul style="list-style-type: none"> • Kollegial bestämmanderätt
<ul style="list-style-type: none"> • Standardiserad arbetsprocess, prestationsutvärderingar 	<ul style="list-style-type: none"> • Handlingsfrihet och yrkeskontroll över arbetsprocessen
<ul style="list-style-type: none"> • Kontroll genom hierarkiskt ansvarsutkrävande och externa former av kontroll/granskning 	<ul style="list-style-type: none"> • Yrkesetik som kontrollmekanism, förtroende för utövarnas beslutsfattande från både klient och arbetsgivare

Teoretiska utgångspunkter

Den redogörelse jag gör ovan över hur tidigare forskning definierar professionalism är i sin form relativt teoretiskt. Jag är väl medveten om att det kan verka felaktigt att ta upp detta under avsnittet ”tidigare forskning”. Men jag väljer ändå att göra så då jag, som nämndes tidigare, anser det vara viktigt att först bryta ner begreppet i sin helhet för att i ett senare skede förstå hur dess delar kan påverkas beroende på vilken form av styrning det blir utsatt för. Avsnittet ”Läraryrket och professionalism” fungerar därför som en länk mellan den tidigare forskning jag väljer att ta upp och mina teoretiska utgångspunkter. Redogörelsen för professionalism, i synnerhet genom figur 1, kommer på det sättet också att fungera som ett av mina analytiska verktyg när jag senare analyserar det empiriska material jag samlat in. Som följande avsnitt kommer visa handlar dock fortfarande huvuddelen av mina teoretiska angreppssätt om politiskt styrning och styrningen av skolan.

Ramfaktor- och läroplansteori

Samhällets vilja att utöva inflytande på skolan är som beskrivs ovan ingen ny företeelse då skolan genom sin förmåga att både befästa och förändra kunskaper, värderingar och attityder blir ett viktigt instrument för att styra samhällsomvandlingen. Det är således i kontext av den kulturella, ekonomiska och sociala sammansättningen som läroplaner⁴ utformas. Detta allomfattande tankesätt att förstå och studera läroplaner benämns inom skolforskningen som läroplansteori (Lindensjö & Lundgren, 2000, kap. 1; Wahlström, 2015:33). Eftersom jag i denna uppsats valt att forma min studie mot bakgrund av det utbildningspolitiska reformarbetet och läraryrket grundar sig mina teoretiska utgångspunkter på läroplansteori i allmänhet, med fokus på implementering av politiska beslut där nationella prov är ett uttryck för detta.

Det politiska arbetet kan delas upp i två så kallade arenor, *formuleringsarenan* och *realiseringsarenan* (Lindensjö & Lundgren, 2000:172). Formuleringsarenan är där politiker med stöd av folkets önskemål fattar beslut om utbildningens mål och innehåll. Det är alltså här som riktlinjer preciseras och politiken formuleras. Realisering eller implementering är sedan den politiska processen varigenom reformer blir verklighet. Den implementeringsmetod som det svenska utbildningssystemet bygger på är en så kallad "Field-implementation" (ibid., 174-176). För att detta system att förvalta demokratiskt tagna beslut ska vinna legitimitet krävs en specialiserad och professionaliserad kår av tjänstemän eller ”street level bureaucrats” som Lindensjö & Lundgren (2000:172) kallar dem. I skolans fall handlar denna professionella kår om lärarna som genom väl underbyggda metoder antas ha gedigna kompetenser och därmed får axla ansvaret för realiseringen av de politiska reformerna. Det är viktigt att förstå hur både formuleringsarenan och realiseringsarenan utgör det svenska utbildningspolitiska arbetet men att de skiljer sig åt i vilka

⁴ Lindensjö & Lundgren använder begreppet läroplan på ett mer omfattande sätt över hela skol- och utbildningsväsendet. De jämför det t.ex. med engelskans *curriculum*

uppgifter de är tänkta att ansvara för i den politiska processen. Enklare beskrivet kan man säga att metoden bygger på att en part inte ”lägger sig i” vad den andra gör.

För att vidare förstå läroplansteori och kunna analysera hur skolans styrs och kan styras krävs ytterligare utgångspunkter. Jag väljer utöver att fokusera på formulerings- respektive realiseringsarenan att också identifiera vilka instrument för styrning som finns tillgängliga. Lindensjö & Lundgren (2000:25) skiljer på ett användbart sätt mellan skolans förutsättningar, det vill säga dess *ramar*, och de resultat de ger. Det är ramarna som möjliggör eller omöjliggör olika undervisningsprocesser. Med andra ord är det ramarna som formar lärarnas arbete. Ramarna ska dock inte betraktas som orsak till en bestämd process eller ett bestämt utfall, de sätter endast gränsen för vad som gäller (Lundgren, 1999:33). Jag vill understryka detta då det fortfarande är lärarna som i form av ”street level bureaucrats” ansvarar för vilken typ av undervisning som bedrivs. Skollag, läroplaner, ekonomisk resursfördelning är alla exempel på olika ramar inom dagens skolväsende. Wahlström (2015:24) gör en liknande uppdelning och menar att det inte är fruktbart att analysera undervisningsprocesser utan att förstå de organisatoriska ramar som omgärdar undervisningen. Det vill säga att det inte bara går att titta på ett *utfall*, till exempel genom att mäta resultat, för att kunna säga något om resultatet av undervisningen. Istället bör man studera de ramfaktorer som påverkar undervisningens utformning, som i sin tur påverkar elevernas inläring och därmed hur de presterar på kunskapsproven. Detta samband mellan ramar – process – resultat kallas i den tidigare forskningen ramfaktorteoretiskt tänkande, alternativt ramfaktorteori (jfr Lundgren, 1999; Lindensjö & Lundgren, 2000; Wahlström, 2015).

Ramar → Process → Resultat

Ramfaktorteori är således en modell för att förstå hur olika faktorer, ramar, definieras som begränsningar vilket ger olika former av handlingsutrymmen. Detta påverkar sedan undervisningen på olika sätt i olika situationer (Lundgren, 1999:36-37). För att återigen koppla samman ramfaktorteori med läroplansteori kan man något förenklat säga att läroplansteori studerar hur innehållet i en läroplan byggs upp i relation till det samhälle den är bunden till, det vill säga vilka utomstående ramfaktorer som påverkar den. Genom att följa detta sätt att resonera hävdar jag i denna uppsats att nationella prov kan förstås som en ramfaktor på grund av att de i sin utvärderande funktion dels kontrollerar men samtidigt också sätter gränser för vad som är eftersträvansvärd och ”god” kunskap i undervisningsprocessen.

Governmentality – konsten att ”styra” utan att styra

Målet med en statsförvaltning är som bekant att se till att demokratiskt tagna beslut blir verklighet. När det gäller skolan handlar det alltså om att säkerställa att de krav som ställts på skolan verkligen uppfylls och att det svenska utbildningssystemet styrs i en önskvärd riktning (Ahlbäck Öberg, 2010:168-170). En ständig problematik som uppstår vid styrandet av statliga verksamheter som likt

skolan är uppdelade mellan en formulerings- och realiseringsarena, är frågan om vem det är som bestämmer vad som räknas som värdefullt, effektivt och önskvärt resultat. Å ena sidan står de demokratiskt valda politikerna vars mål är att framföra folkets önskingar och därmed anser sig ha rätten till bestämmande. Å andra sidan står de professionella yrkesutövarna som genom sin utbildning, träning och kompetens hävdar samma sak (Ahlbäck Öberg, 2010:184; Ball, 2003:216).

På flera områden inom den offentliga verksamheten saknas alltså direkta medel för staten att styra hur tjänstemän utövar sina arbeten. Inte minst är detta en verklighet i den svenska skolan som dessutom förstärktes under 1990-talet då skolan gick från regelstyrning till målstyrning samtidigt som den decentraliserades. Decentraliseringen (flytt av befogenheter från central till lokal nivå) och målstyrningen (styrning mot mål snarare än styrning med regler) var ett sätt för staten att tillhandahålla flexibilitet och delegera ansvar (Forsberg, 2014). Reformerna kan således tolkas i skenet av att ge professionen, lärarna, och organisationer större handlingsfrihet och undanröja de onödiga restriktioner en statlig byråkrati innebar. Men att se reformer av detta slag enbart som uttryck för statlig av-reglering är felaktigt menar Ball (2003). Istället bör man förstå dem som strategier för om-reglering uppbackat av nya tekniker för att styra, så kallade styrteknologier⁵, bland annat genom att införa fler och tydligare ramfaktorer (ibid., s. 217; Rose & Miller, 1992:181). Även svenska forskare har pekat på detta som en förändring snarare än en minskning av statens roll i den svenska skolan (jfr Forsberg, 2014:627).

Detta (nya) sätt att styra handlar alltså inte om den statliga styrningen vi är vana vid, där regler och föreskrifter är viktiga medel för att påtvinga ett visst beteende. Istället bygger styrmetoden på statens förmåga att övertyga, uppvigla, motivera och uppmuntra tjänstemännen på realiseringsarenan att handla efter ett sätt som är i linje med statens önskan. Här blir det alltså frågan om att ”styra på avstånd” genom att introducera ett sätt att tänka och en mentalitet som gör att utövarna förhåller sig till de statligt uppsatta ramarna och blir självreglerande i att göra så. Idéerna kan förstås i linje med begreppet *Governmentality*, ett begrepp som Michel Foucault myntade under 1970-talet för att förklara en modernare form av statlig styrning (Rose & Miller, 1992:173-174). För att styret ska kunna övertyga utövarna krävs i denna styrform trovärdighet. Därför blir expertis och statistik viktiga verktyg i utformandet av styrteknologier. Tanken är helt enkelt att expertutlåtanden, förslag till problemlösningar och objektiv statistik blir basen i en trovärdighetsgrund. Resonemanget om styrteknologier och att styra genom dessa kan verka något komplext. Själva syftet med styrmetodens utövande är däremot inte alls komplext utan handlar istället om att få inflytande över vardagliga situationer och på så sätt påverka dem (ibid., s. 175).

För att inte gå vilse i denna teoretiska djungel och för att förankra idéerna i verkligheten ska jag göra ett försök att applicera det teoretiska tänkandet på en företeelse i skolan jag anser vara en ramfaktor, nationella prov. De nationella proven är tillhandahållna av Skolverket men de är skapade

⁵ Rose & Miller (1992:175) använder ordet styrteknologi som ett samlingsnamn för olika metoder/tekniker/tillvägagångssätt att styra.

med hjälp av en expertkår av lärare, professorer och andra sakkunniga inom området runt om i landet. Detta skulle enligt Rose & Miller (1992:187) ge trovärdighet till testerna. Statistiken som sedan hämtas från provresultaten är därmed ”certifierad av experter” och kan ses som objektiv då proven är lika för alla, oavsett vilken skola eller vilka elever som gör dem. Nationella prov blir på så sätt ett mål för lärare och skolledare att sträva efter då de, som jag hänvisade till tidigare, representerar måttet på ”god” eller önskvärd kunskap fastställd av en kår av experter.

Att sträva efter mål som sätts externt, eller ”uppifrån”, går att härleda till Evetts (2009b:248) organisatoriska form av professionalism. Med strävnan följer också kravet på att prestera efter de uppsatta målen. Ball (2003) hävdar att det är i denna cirkel som ett så kallat *performative behavior*, eller prestationsbeteende, uppstår. Ett sådant beteende innebär att aktörerna åsidosätter sina egna omdömen och förmågor, och istället ägnar sig åt sådant som antas ge högt resultat när deras arbete sedan utvärderas efter de uppsatta målen (ibid., s.215). Beteendet blir problematiskt i en verksamhet där effektivitet och utveckling nås genom att de professionella gör medvetna och självständiga val, något som kan ses i linje med den yrkesmässiga professionalismen (Evetts, 2009b:248). Ball hävdar att yrkesutövarna i det här läget tenderar att hamna i ”institutionell schizofreni” det vill säga en inre konflikt i att inte veta vad som ska prioriteras, verksamhetens grundläggande syfte eller att prestera höga resultat på utvärderingar? Paradoxalt nog leder detta också till att utvärderingens syfte om att granska arbetsprocessen för att kunna höja kvaliteten går förlorad eftersom att yrkesutövarna fokuserar på utvärderingen snarare än att utveckla verksamheten (Ball, 2003:221, 219). Balls resonemang om prestationsbeteende är i mångt och mycket strukturerat på samma sätt som Foucaults Governmentality-begrepp i det att det handlar om en form av ”styrning på avstånd”. Beteendet bygger på att utövarna känner en nödvändighet att prestera bra på en utvärdering, mätning eller test. I och med det är tanken att de självmant väljer att fokusera sitt arbete på de saker som utvärderingen är tänkt att mäta. Utövarna blir därmed självreglerande eller självstyrda i att ta reda på, planera för och arbeta med det innehållet utvärderingen bygger på. På det sättet har de styrande lyckats få inflytande över arbetsprocessen och verksamheten utan att de facto styra den.

En teoretisk utgångspunkt jag väljer att ta i min studie är att nationella prov kan förstås som en ramfaktor och att det är ramfaktorerna som sätter gränser för vilken typ av undervisning som är möjlig. På så sätt menar jag också att ramfaktorer fungerar som instrument för styrning, det vill säga styrteknologier. Detta leder till att jag finner den teoretiska förståelsen av styrteknologier som fruktbar att använda i min analys, i synnerhet genom begreppen governmentality och performative behavior. Begreppen kommer tillsammans med definitionerna av professionalism att vara mina analytiska verktyg.

Syfte och frågeställningar

Denna uppsats kommer att analysera om och hur centralt standardiserade prov- och uppföljningssystem kan påverka lärares identitetsskapande genom deras förståelse av professionalism. Syftet med det är att skapa kunskap om centralt standardiserade prov- och uppföljningssystem som en form av politisk styrning av den svenska skolan. För att avgränsa uppsatsens omfång görs analysen mot bakgrund av den våg nya utbildningsreformer jag inledningsvis skriver om och som resulterade i en ökning och utbredning av nationella uppföljningssystem i form av fler och tidigare nationella ämnesprov. För att kunna göra min analys har jag genom att ta avstamp i den tidigare forskningen valt att betrakta nationella prov som en ramfaktor. Proven kan av den anledningen förstås ha betydelse för utformningen av lärarprofessionen och blir således fruktbar att studera för att öka förståelsen för hur lärare utövar sitt yrke och på så sätt skapar sin yrkesidentitet. Uppsatsens övergripande syfte mynnar ut i frågeställningarna:

- Hur definierar lärare begreppet professionalism?
- Hur upplever lärare att införandet av fler nationella prov påverkar deras professionella identitet?
- Hur kan man förstå relationen mellan lärares identitetsskapande kring professionalism och nationella prov?

Mitt syfte med de två första frågorna är att bidra rent empiriskt till forskningsområdet medan den tredje frågan är teoretiskt utformad.

Metod

I metodavsnittet som följer diskuterar och reflekterar jag över de metodval jag gjort i min studie. De delar som tas upp beskriver i stort min arbetsgång. Värt att nämna är att jag i andra avsnitt av uppsatsen också gör metodologiska reflektioner. Det betyder alltså att vissa ”metod-delar” kan uppfattas som att de saknas, men förhoppningsvis återfinns de i andra avsnitt av uppsatsen.

Val av metod för datainsamling

Då denna uppsats har som avsikt att söka kunskap om och hur nationella prov kan påverka lärares identitetsskapande blir ett naturligt steg i detta att få tillgång till lärares egna tankar och uppfattningar. Av den anledningen har jag valt kvalitativa samtalsintervjuer som metod för att samla in empiriskt material till min undersökning. Esaiasson *et al.* (2007:283) beskriver intervjuer som en metod för att få ett helt annat djup än vad exempelvis en kvantitativ enkätundersökning skulle få. Anledningen till det är, enligt författarna, att intervjuer bland annat ger goda möjligheter att registrera svar som är oväntade samtidigt som de också skapar möjlighet till uppföljningsfrågor. Detta är inte genomförbart i exempelvis enkätstudier där svarsalternativen ofta är ”låsta”. Det innebär att de åsikter och tankar som den svarande har riskerar att inte uppmärksammas.

Tidigare i uppsatsen hänvisade jag till en rapport som Skolverket genomförde under år 2013 (Skolverket, 2014). Undersökningen i rapporten byggde till stor del på fasta enkätfrågor. En del av enkäten bestod dock av öppna svarsalternativ där lärarna gavs möjligheten att fylla i egna åsikter. Svaren i de öppna svarsalternativen skilde sig markant från enkätsvaren i det att majoriteten av svaren var negativa. Detta uppmärksammades med en egen rubrik i rapporten (*ibid.*, s. 14). Jag väljer att påpeka detta då jag ser det som ett skäl för mig att inte göra en liknande enkätundersökning. Resultatet från rapporten visar enligt mig på ett behov av att göra en undersökning där lärarna ges utrymme att svara fritt för att således fånga upp deras idéer, tankar och uppfattningar.

Det finns olika sätt att utforma en kvalitativ intervju, antingen som en informantintervju eller en respondentintervju. Vid en informantintervju är det viktigt att intervjua personer som har en så kallad ”central position” (Esaiasson *et al.*, 2007:291). Detta innebär att källan till informationen, intervjupersonen, har en viktig och betydande position till det som ska undersökas. Är syftet till exempel att undersöka spridningen av Ebola är det viktigt att intervjua läkarna som jobbat i de utsatta områdena. En samtalsintervju av respondentkaraktär handlar däremot om att komma åt människors uppfattningar eller föreställningar om olika företeelser. Det finns alltså inga ”rätt” eller ”fel” vid denna typ av intervjumetod eftersom att det är av värde vad den intervjuade själv uttrycker. Kravet på centralitet eller källkritik är därför inte lika betydande vid en respondentintervju som vid en informantintervju. Utmaningen består istället av att lyckas fånga in intervjupersonernas tankevärldar (*ibid.*, s. 267, 291). Jag har valt att utforma min kvalitativa undersökning efter en

respondentintervju eftersom jag anser att modellen lämpar sig bättre för att jag i slutändan ska kunna besvara uppsatsens frågeställningar.

Intervjufrågor och intervjuguide

För att underlätta vid intervjun har jag valt att skapa en intervjuguide (se bilaga). Detta har gjorts av praktiska och teoretiska skäl. Trost (2010:71) skriver att en av de viktigaste delarna av en kvalitativ intervju är att låta intervjupersonerna i möjligast mån få styra över samtalet. Detta för att inte begränsa intervjusituationen och således hindra de svarande från att utveckla sina resonemang och tankegångar. Men för att intervjun ska hålla sig inom ramarna för det jag undersöker är det ändå viktigt att jag som intervjuare har det övergripande ansvaret för samtalet. För att kunna göra dessa två saker parallellt har jag skapat en intervjuguide som är kategoriserad i olika frågeteman. Varje tema har sen getts stödrubriker och stödfrågor som jag under intervjuns gång har förhållit mig till. Intervjuguiden har på det sättet fungerat som en riktninggivare under samtalet utan att styra exakt vilka frågor som ska beröras. Med andra ord har intervjusituationen varit öppet strukturerad (Esaiasson *et al*, 2007:298-299).

Intervjuguiden har inte bara hjälpt till att strukturera upp intervjusituationen den har också fyllt en analytisk funktion. De teman jag skapat har gjorts utifrån de teoretiska utgångspunkter jag tar i uppsatsen, vilket innebär att teorierna på ett fruktbart sätt operationaliserats. Varje tema går alltså att härleda till någon form av teoretiskt perspektiv, undantaget är bakgrundsfrågorna som rör arbetserfarenhet med mera. På så sätt hoppas jag ge min undersökning validitet (Teorell & Svensson, 2012, 55-58).

Urval av lärare

Jag har valt att intervjua grundskolelärare som undervisar elever i samhällsorienterande ämnen (SO) och naturorienterande ämnen (NO) för årskurs 9. Mitt urval motiverar jag med att det år 2013 blev obligatoriskt för lärare i dessa ämnen att ha nationella prov. Det är alltså en relativt ny förändring för dessa lärare att undervisa i ämnen som har nationella prov. Fördelarna med mitt urval är att lärarna på grund av att proven är så pass nya tydligare märkt av en förändring i deras arbete. Detta är för mig önskvärt eftersom jag söker finna hur dessa förändringar upplevs. Av samma anledningar kan urvalet också ses som en nackdel i och med att lärarna inte hunnit arbeta med proven och därmed inte skaffat sig lika många erfarenheter i jämförelse med lärare i till exempel svenska och matematik.

Urvalet som gjorts kan således förstås som strategiskt med slumpmässiga inslag eftersom valet av skolor gjordes av slump (Teorell & Svensson, 2012:84). Tre av intervjuerna möjliggjordes också via ett så kallat snöbollsurval där jag lät de intervjuade lärarna tipsa om kollegor som uppfyllde mina strategiska kriterier. Allt som allt genomfördes fem intervjuer. Antalet kan tyckas begränsa studiens omfång. Men eftersom att jag i denna uppsats inte har några ambitioner om att uttala mig generaliserande över lärare i stort, utan snarare om fenomenet skolstyrning i allmänhet så anser jag

att fem intervjuer är tillräckligt. För att få en spridning har jag ändå valt att inte ta lärare från samma skola. De fem intervjuade är utspridda på tre skolor. Fördelningen var tre SO-lärare och två NO-lärare.

Genomförande samt bearbetning av material

För att få tag i lärare som ville ställa upp på en intervju utgick jag från Uppsala kommuns lista över grundskolor i kommunen och skickade ut ett informationsmail där jag presenterade mig själv och min studie. I mailet beskrevs vad intervjun innebar, vad som krävdes av de som ställde upp och ungefär hur lång tid en intervju skulle ta. Jag skrev också att jag var flexibel gällande datum och tid för intervjutillfället samt att jag var villig att ta mig till skolorna där lärarna jobbade. En handfull lärare svarade inom loppet av några dagar. Två av dessa stämde överens med mina urvalskriterier vilket ledde till att jag igen kontaktade dem via mail för att stämma träff. De andra tre intervjuerna anordnades som bekant genom lärarnas tips om kollegor. Dessa kontaktades genom mail och/eller telefonsamtal.

Samtliga lärare ville utföra intervjun på plats i skolan eftersom det då var lättare att ta det i anslutning till jobbet. Vål på plats genomfördes intervjuerna enskilt i avskilda klassrum, konferensrum eller liknande rum som lärarna hade tillgång till. Detta var viktigt för att vi inte skulle bli störda och/eller tvingas pausa eller avbryta intervjun (vilket skedde vid ett tillfälle). Intervjuerna genomfördes också alltid i slutet av lärarnas arbetsdag, detta för att eliminera risken för stress och tidspress. Tack vare min skapade intervjuguide gavs jag möjligheten att göra en pilotintervju innan jag utförde de riktiga intervjuerna. Genom denna fick jag grepp om hur lång tid varje intervju skulle kunna tänkas ta. Alla de riktiga intervjuerna genomfördes följaktligen inom spannet av 35-45 minuter. Varje samtal spelades in med hjälp av en diktafonapplikation på min mobiltelefon. Parallellt med detta förde jag stödanteckningar vid sidan om. Dessa var dock inte så omfattande i och med att jag efter det första intervjutillfället märkte att det tog fokus från intervjun. Anteckningarna fungerade efter det mer som minnesstöd och handlade mest om att notera ord som jag ansåg vara av relevans.

Efter intervjuerna laddade jag upp ljudupptagningarna på min dator samt skrev ned och avkodade dem. Avkodningen av material i en kvalitativ studie skiljer sig från den i en kvantitativ (Trost, 2010, kap. 10). För mig fanns ingen färdig data att stoppa in i statistikprogram. Istället valde jag, i linje med vad Trost (ibid.) beskriver, att tolka materialet och sedan transkribera de delar jag ansåg vara av relevans till studiens syfte. Resultatet blev att jag urskilde tre huvudsakliga teman som de intervjuade talade om: *Professionalism*, *Arbetet med och kring nationella proven* samt *Styrning*. En bearbetning av lärarnas intervjusvar inom dessa teman kommer senare att utgöra grunden i min analys. Analysen av resultatet görs genom att lyfta fram citat och utdrag ur lärarnas svar för att underbygga de resonemang jag för. Hur man väljer att framställa transkriberingarna av citaten är en smaksak och varierar mellan olika forskningsstilar menar Trost (2010:156-157). Jag har valt att

göra det ordagrant, med vissa justeringar av talspråk och liknande. Mer om hur jag gått tillväga i min analys återfinns under avsnittet ”Resultat och analys”.

Forskningsetiska aspekter

All forskning omgärdas av etiska aspekter. Det ställs dels krav på vad forskning är bra för, dels att den ska bedrivas med ett värde. En del av detta är de krav som ställs på att de individer som deltar i forskningen skyddas och inte utsätts för någon form av fysisk eller psykisk skada, förödmjukelse eller kränkande behandling (Vetenskapsrådet, 2015). Vetenskapsrådet (2015) har därför tagit fram fyra olika etiska regler: informationskravet, samtyckeskravet, konfidentialitetskravet och nyttjandekravet. Jag har i mina intervjuer förhållit mig till och följt dessa krav. Samtliga intervjuade har blivit informerade om vad min studie går ut på och hur deras deltagande kommer att användas, samt att materialet jag samlat in under intervjutillfället kommer att förstöras när studien är färdig. De har samtidigt blivit informerade om att deltagande är frivilligt och att de närsomhelst har rätt att dra sig ur. För att inte röja intervjupersonernas identiteter har jag i redovisningen av deras svar valt att skapa fiktiva namn åt dem. Namnen som förekommer i denna uppsats är alltså påhittade likaså de skolor de arbetar i. Det enda som är stämmer överens med verkligheten är, av uppenbara skäl, vilka ämnen de undervisar i.

Reflektioner över metodval

Avslutningsvis tänker jag i detta avsnitt reflektera över mina metodval för att lyfta tänkbara alternativa metodval. Något som jag upptäckte under arbetets gång var att urvalet av lärare hade kunnat göras med en blandning av NO/SO-lärare och också de mer erfarna matematik/svenska/engelska för att se skillnaderna däremellan. Ett annat alternativ hade också varit att öka antalet intervjuer. Men på grund av tidsskäl och det faktum att jag inte tycker mitt syfte behöver detta ser jag inte det som ett alternativ. Jag anser trots dessa invändningar att min studie är utförd på ett optimalt sätt och att de metodval jag tagit lett till ett resultat som är trovärdigt och på ett relevant sätt besvarar uppsatsens syfte och frågeställningar.

Resultat och analys

I linje med uppsatsens syfte ska jag i följande resultatdel presentera och redovisa min empiri för att kunna undersöka hur lärare upplever att nationella prov påverkar deras identitetsskapande i förhållande till begreppet professionalism. Det handlar alltså om att strukturera det empiriska material jag inhämtat genom intervjuer så att det på ett översiktligt sätt går att analysera. Min intention med det är att klargöra dels vad intervjupersonerna sagt om sina yrken i förhållande till professionalism, dels hur nationella prov kan förstås i relation till detta. Det här för att kunna svara på uppsatsens frågeställningar. I följande del har jag därför valt att strukturera redovisningen av resultatet efter teman. *Tema 1* behandlar respondenternas svar kring frågor om professionalism. *Tema 2* tar upp lärarnas uppfattningar av arbetet med och kring de nationella proven. Avslutningsvis är *Tema 3* tänkt att redovisa svaren som handlar om styrning. Tema 3 är i sin natur något mer teoretisk varför både svar som gäller professionalism och arbetet med nationella prov också inkluderas i detta stycke. Jag gör uppdelningen i teman utifrån två aspekter. Dels för att underlätta läsningen, men också för att låta varje tema representera en operationalisering av de teoretiska perspektiv jag tar i denna uppsats. Varje tema analyseras sedan kort var för sig där mina egna reflektioner kopplas till teorin genom mina analysverktyg. Avslutningsvis sammanfattas delarna i en gemensam analys för att få förståelse för hur varje tema påverkar och är beroende av de andra.

Tema 1 – Läraryrket och professionalism

En återkommande formulering i de politiska texter som ligger till grund för reformerna som bland annat ledde till fler nationella prov är behovet av en professionell lärarkår (jfr Prop. 2008/09:87; SOU 2007:28; SOU 2013:30). Av den anledningen ställde jag under intervjuerna frågor om hur lärarna själva såg på begreppet professionalism. I lärarnas svar gavs liknande beskrivningar av professionalism men med olika betoningar på vad som är huvuddragen. En punkt som alla valde att lyfta gällde yrkeskunnande och kompetens. Därför tryckte många av de intervjuade på att professionalism bygger på att arbetsutövarna har en lång och gedigen utbildning som ger förutsättningar för att göra korrekta beslut i arbetet och därmed gör ett bra jobb. Läraren Birgitta är tydlig med att kunskapen en lärare fått under sin utbildning leder till kompetens och att det är kompetensen som ligger till grund för att skilja mellan en professionell yrkesutövare från någon som inte anses professionell. Det är enligt henne denna som blir avgörande för hur ansvar utkrävs i särskilda arbetssituationer eftersom att det är genom kunskaper och yrkeskunnande som lärare ska ges beslutanderätt i dessa situationer. Jag exemplifierar hennes åsikter med ett stycke taget ur ett längre resonemang hon förde i intervjun.

Birgitta: En professionell lärarkår, för mig, har en gedigen utbildning som har tydliga regler och en tydlig struktur. Att man vet vilket ansvar man har, vilka skyldigheter man har men också vilka rättigheter.

Jag: Mm mm... och om man jämför med någon som inte är professionell, ett ”vanligt yrke” så att säga, vad är det som skiljer dem åt i termer av hur arbetssituationen ser ut?

Birgitta: Ehhh.. ja.. man har en respekt för yrkesutövningen helt enkelt.

Jag: Hur menar du respekt?

Birgitta: Att... hm ja... att man har en förståelse för att läraren sitter på mycket kunskap, som gör att de förhoppningsvis har större förmåga att välja korrekta beslut än nån som inte är utbildad. Eller att liksom, den professionelle kan komma med förslag på åtgärder som bör lyssnas på därför att man har en utbildning med sig.

Jag: En slags kompetens.

Birgitta: Ja precis. Att man lyssnar på kompetensen... att man respekterar kompetensen.

Hon för resonemanget vidare genom att argumentera för att den professionella identiteten utmanas om denna kompetens inte erkänns av andra. Hon har själv varit med om situationer där det händer och ger exempel på en händelse ur hennes arbetsvardag.

Birgitta: [...]Jag har själv hamnat i lite märkliga situationer där kompetensen ifrågasätts för ”alla har ju gått i skolan”. Jag har exempelvis en förälder som har ifrågasatt huruvida jag rättar hennes dotters prov rättvist eller inte. [...] Hade det varit ett erkännande av läraryrket, om man hade fått den respekten för den kunskap och erfarenhet man har så hade jag aldrig hamnat i den situationen... Så man har väldigt låg status som lärare tycker jag, och väldigt höga krav.

Återigen är det ifrågasättandet av kompetensen som gör att Birgitta uppfattar situationen som märklig, något som tyder på att hon ser kompetens som ett kännetecken för professionalism. Ifrågasättandet av Birgittas yrkesutövning, nämligen betygssättningen, kan härledas till den teoretiska förståelsen av yrkesmässig professionalism som menar att professionalism förutsätter förtroende för yrkesutövaren. Utan tillit till vad utövaren gör faller hela idén om den professionelle yrkesmannen då dennes arbete bygger på att göra egna tolkningar av komplexa situationer. Birgitta är inte ensam i att berätta om situationer där beslut ifrågasatts. Även läraren Ivan visar på erfarenheter av detta när han under intervjun talar om nationella proven som en granskning, eller reglering, av lärarnas betygssättning. Han menar att proven utmanar hans professionella ställning på grund av att han uppfattar dem som en kontroll av hans sätt att bedöma eleverna och att det i denna kontroll finns inbyggt att man inte litar på att lärarna sätter korrekta betyg. Ivan pekar alltså också på ett ifrågasättande av lärares professionella beslut. Men i hans fall kommer ifrågasättandet ovanifrån, från politiker och makthavare.

Andra aspekter av professionalism som tas upp är kollegialt samarbete samt frågan om ansvarsgränser och befogenheter. Tre av de fem intervjuade lyfter fram samarbete lärarna emellan som en central del av yrkets utveckling. Både Tomas och Jasmine talar om utbytet mellan erfarenheter som en nyckel till förbättring av professionen. Hanna skapar sin definition av professionalism genom att se kopplingen kunskaper och kompetens – tolkningsförmåga – kollegialt samarbete – skolutveckling.

Hanna: Ja. För sen så sitter vi [lärare] tillsammans och går igenom, diskuterar 'hur gör vi kring de här sakerna?'. Vi försöker lägga upp riktlinjer för skolan, t.ex. 'hur ser du på källkritik i ditt ämne?' Och då krävs det att man är med och kan tolka olika situationer.

Två av lärarna ser också frågan om vilka rättigheter och skyldigheter lärare har som viktigt för definitionen av professionalism. De lyfter fram behovet av att dra tydliga gränser för vad som är och inte är en del av lärarens arbetsuppgifter. De jämför båda med exemplet att läkaryrket (en yrkeskår samtliga intervjuade ansåg bestå av professionella) har tydliga strukturer och regler för vad de ansvarar för och att detta inte ifrågasätts. Jasmine säger till exempel att: "Vi förväntas finnas med dygnet runt. Jag menar ingen skulle ju ringa sin doktor klockan 10 en fredagskväll. Men vi lärare förväntas svara". Med exemplet vill hon understryka att lärare har en otydlig ansvarsroll vilket enligt henne försvagar hennes strävan om en professionell identitet.

Analys

Som svaren visar är samtliga intervjuade lärare överens om att kunskap och kompetens inom det område man arbetar, samt att utifrån erkänns detta, är några av de viktigaste delarna av att vara en professionell yrkesutövare. Många har också tryckt på att det är via utbildningen, men också kollegialt samarbete, som denna kompetens skapas. Tilliten till att man genom egna och kollegors förmågor anser sig ha beslutanderätt över sina yrkesuppgifter stämmer väl överens med den teoretiska idealtypsdefinitionen av yrkesmässig professionalism. Svaren kan tolkas som att lärarna lägger stort värde i att diskutera och strukturera sitt arbete sinsemellan och dra nytta av varandras erfarenheter som stöd i utvecklingen av professionen. På så sätt menar jag att lärarna skapar en professionell identitet genom att styra inifrån (from within) snarare än att låta influenser utanför verksamheten (from above) diktera vad som är önskvärd och god undervisning.

Tema 2 – Arbetet med och kring nationella prov

Den första och tydligaste reaktionen från samtliga lärare när jag frågade om erfarenheter kring de nationella proven var att de på ett eller annat sätt såg dem som en enorm arbetsbörda som kräver resurser. Vanligast var att de såg efterarbetet som den största tidstjuven. Två av lärarna berättade om gemensamma rättningsdagar som var ämnade att pågå en viss period men alltid drog ut på tiden. Under samtalet med Jasmine framkom det att hennes skola valt att inte genomföra proven i årskurs 6 i SO och NO (de delar av nationella proven som blev valfria under våren 2015). På frågan om varför skolan valde att göra så svarade hon kort och enkelt: "Jadu, jag har ingen säker motivering. Jag tror det är på grund av kostnaden och arbetsbördan" (Jasmine, 2015). Kostnaden hon refererade till var den kostnad skolan fick ta för att anställa vikarier under rättningsperioden. Jasmine var inte ensam om att berätta att skolan fått ta in vikarier för att täcka upp för ordinarie lärares frånvaro vid rättning och efterarbete med nationella proven. Av alla intervjuade lärare var det endast Hanna som inte var frånvarande från ordinarie lektionstid. Detta på grund av att hon

och skolledaren organiserat så att hon inte var med och rättade elevernas resultat överhuvudtaget. Detta var istället förlagt till en lärare som ägnade sig åt detta på heltid.

Märkbart var att irritationen över detta problem, som alla tyckte att det var, inte låg i oviljan att rätta proven utan frustrationen över att mista sin ordinarie undervisningstid. Två ramfaktorer pekas här ut av samtliga lärare nämligen ekonomiska resurser och tidsresurser. Tiden, i detta fall undervisningstiden, är en förutsättning för att de professionella ska ges möjlighet att anpassa sin arbetsprocess på lämpligast sätt. Brist på tid blir ett hinder för lärarna att utföra det som de anser vara sitt uppdrag. Detta framkommer i ett resonemang av Ivan när han berättar om hela arbetsprocessen med nationella prov.

Ivan: Ojal! Asså, nu har vi försökt ta bort så få lektioner som möjligt. Men eleverna är ju helt utpumpade efter nationella proven, för att de är så stora och att det är så mycket press på eleverna. Så om man ser till tiden, som är en jätteviktig del av att kunna undervisa, så tar nationella proven enormt mycket. Man måste vicka [vikariera] hit o dit pga. rättningen som tar flera dagar, eleverna är trötta osv. osv. [...] I SO ligger det [provet] dessutom två och en halv vecka innan betygssättning. Så de sista fem veckorna av terminen är det noll utrymme för min undervisning utan det har varit full fokus på nationella provet, inför, under och nu med rättningen och så.

Även Birgitta som överlag berättar att hon är nöjd med proven understryker att de är väldigt omfattande i hur de ska utföras och rättas. Detta tycker hon måste förändras eftersom att det tar väldigt mycket tid och energi, både från eleverna och henne själv.

Ett frågeområde jag valde att ge stort utrymme i intervjuerna var hur lärarna uppfattade själva arbetsprocessen kring nationella proven. Här skiljde sig svaren åt. Ett mönster gick att se i de som ansåg proven vara ett stöd i undervisningen mot de som såg dem som ett hinder. Birgitta och Jasmine såg proven som ett stöd. De ansåg att provens innehåll tydliggjorde vad som förväntades av dem. Genom proven tyckte de att de fick stöd med att konkretisera bland annat läroplanen, som de tyckte var för abstrakt och öppen för tolkning. Birgitta berättar att hon är nöjd med provfrågornas konstruktion och att hon i vissa fall använt gamla nationella provfrågor för att förbättra sina vanliga prov: ”Jag tycker att innehållet i nationella proven är bra. Proven är bra utformade och roliga. [...] Så att jag riktar min undervisning efter nationella proven.” (Birgitta, 2015)

Tomas och Ivan såg proven som ett hinder i undervisningen. Detta motiverades med att proven blev ett för stort avbrott i undervisningen samt att det begränsade deras egen rätt att välja innehåll i undervisningen. Båda är inne på resonemanget att innehållet i proven styr deras sett att lära ut. Inte på så sätt att de måste lära ut ett visst innehåll men att de anpassar sin form av undervisning för att eleverna ska ges möjlighet att prestera så bra som möjligt, vilket enligt dem förutsätter att de undervisar på ett bredare sätt och inte tränger in på djupet på enskilda ämnesområden. Ivan talar om ”en korvstoppling av det centrala innehållet” (Ivan, 2015) där han inför nationella proven systematiskt ägnar lektioner åt att bocka av punkter som kan komma att testas, något han tycker är idiotiskt men nödvändigt. Jasmine, som bekant såg proven som stöd i hennes arbete, lyfter trots det fram ett liknande scenario.

Jasmine: Om man säger såhär, om vi jämför med svensklärarna så är det enda de gör hela år 9 att kolla olika textuppgifter. De vet om att det kommer på nationella provet för det har gjort det i 20 år, så de förbereder eleverna för detta. Vad gäller SO så tänker inte jag låta nationella proven förstöra det som jag ska lära ut enligt läroplan.

Jag: Hur menar du förstöra?

Jasmine: Jo asså man får ju reda på ungefär vilket ämne det ska vara tre veckor innan. Har inte jag hunnit igenom det momentet tidigare så blir det ju att jag måste bryta min planering och hårdköra de tre veckorna innan. Och de tre veckorna skulle jag egentligen pysslat med annat. Det kan ju så klart hända av andra anledningar också, men jag tycker nationella proven blir ett avbräck.

Läraren Hanna uttalar sig varken för eller emot de nationella proven utan har är mer nyanserad inställning. Hon ser dem bland annat som ett användbart hjälpmedel i att veta vilken nivå hennes bedömning är på i jämförelse med hur de nationella proven bedömer. Men hon pekar samtidigt ut brister som hon menar blir väldigt problematiska för henne som lärare. Till exempel poängterar hon provens oförmåga att anpassas till olika typer av elever. Många av hennes elever har läs- och koncentrationssvårigheter. Detta gjorde att Hanna uppfattade det som att dessa elever inte hade svårt med innehållet i proven men med språket. Och eftersom lärare är begränsade i vad de får hjälpa till med under provtillfället resulterade det enligt henne i att dessa elever presterade sämre på grund av sina svårigheter. Det hon beskriver är att nationella proven således kan anses brista i validitet. I detta fall att de mäter läs- och ordförståelse istället för kunskaper inom NO-ämnet. Detta ansåg hon försvårade bedömningsprocessen för henne. Hon vacklade helt enkelt i att fullt ut lita på resultatet från nationella proven i hennes egen professionella slutbedömning av vissa elever.

Validitetsfrågan blir återkommande och yttrar sig dessutom på andra sätt. Till exempel i resonemangen ovan som handlar om att "hinna med" att undervisa det som förväntas testas. Rädslan lärarna uttrycker är att "missa" något i undervisningen vilket tros leda till dåliga provresultat. Dåliga provresultat förknippas i sin tur med dålig undervisning, en situation de inte tycker är rättvisande och sanningsenligt, vari bristen på validitet återigen gör sig uppmärksammad.

De flesta av de intervjuade lärarna var trots detta överens om att nationella proven fyllde funktionen att se till att skolor satte rimliga betyg på sina elever och därmed förhindra betygsinflation. De höll alltså med det politiskt formulerade syftet om att främja en likvärdig bedömning. Tomas såg en fördel men menade samtidigt att proven skulle kunna utformas så att de är mindre kontrollerande och mer stödjande, och på så sätt främja kunskapsutveckling och likvärdighet.

Tomas: Eeh... om det skulle vara gjort för att vara ett stöd så skulle jag mycket heller ha diagnostiska prov i början när man får eleverna. Jag menar är det så att man verkligen vill stödja lärarna så ska det inte vara ett summativt prov i slutet av nian. Då har det bara en kontrollfunktion tycker jag. Visst hjälper det likvärdigheten, men det är ju inte särskilt utvecklande.

I frågan om just likvärdig bedömning gavs vad jag uppfattade som motsägelsefulla och något svårtolkade svar. Å ena sidan hävdade de flesta att de nationella proven gjorde ett bra jobb med att

kontrollera skolors betygssättning. Men på frågan om vem som har det slutgiltiga ansvaret vid betygssättning var lärarna otvetydiga och enhälliga med att de hade det så kallade ”sista ordet”. Jasmin får i ett citat tala för gruppens syn på saken.

Jag: Så du använder dig av nationella proven i din slutbedömning? För om man leker med tanken att det inte stämmer överens, hur skulle du då göra i den situationen?

Jasmine: Det blir min egen bedömning över nationella proven eftersom jag haft fler prov med eleven. Personen kanske har en dålig dag, kanske varit sjuk under arbetsområdet som nationella proven testar. Det är ju jag som känner ungens förmåga bäst. Det kan ju inte avgöras i ett test även om det är 40 sidor och görs under två dagar ... det vore idiotiskt. Så självklart är det jag som gör slutbedömningen. [...]Det är övriga aspekter som ska vägas in. Det kan aldrig ett prov ta ifrån mig.

Analys

De teoretiska definitionerna av professionalism talar om ett utrymme för yrkesutövaren att anpassa och forma sina arbetsuppgifter efter den kompetens de har för att förbättra och utveckla sin verksamhet. För att göra detta krävs gynnsamma arbetsförhållanden. Lärarna har i sina svar identifierat att resurser och tid är två viktiga delar för att lyckas med arbetet. Den brist på resurser och tid som lärarna berättar om kan enkelt härledas till arbetet med nationella prov. På så sätt är det möjligt att tala om proven som en ramfaktor som får betydelse för hur andra ramfaktorer (tid och resurser) påverkar undervisningen.

Samtidigt som det finns en gemensam uppfattning om att arbetet med proven tar för mycket utrymme i lärarnas yrke så råder skilda åsikter mellan lärarna i synen på huruvida nationella proven är ett stöd eller ett hinder i själva undervisningsprocessen. De som ser proven som ett stöd motiverar det med att proven bidrar till att strukturera undervisningsprocessen på ett konkret och tydligt sätt. De menar att proven blir ett hjälpmedel till att förstå vad som förväntas av de politiker och sakkunniga som formulerat skolans och utbildningens uppdrag. På så sätt blir proven tydliga referenspunkter i dessa lärares planering och utförande. De ger enligt mig alltså uttryck för en hierarkisk form av maktbefogenheter i sitt arbete. I kontrast står de som tolkat nationella proven som ett hinder i undervisningsprocessen. Paradoxalt nog är det av samma anledningar som föregående lärare lyfter fram, som dessa lärare istället ser proven som hinder. De menar att provens inflytande begränsar friheten att lita på deras egen förmåga att utforma sitt arbete efter de kunskaper och kompetenser de som utbildade lärare innehar. De säger sig vilja ägna mer tid åt vad de kallar ”egen undervisning” istället för att anpassa undervisningen efter de krav som de nationella proven ställer. Följaktligen är detta ett uttryck för maktbefogenheter inom yrkesutövarna som jag tolkar det.

Båda åsiktskategorier visar enligt min analys att nationella proven faktiskt påverkar lärarnas undervisningsprocess genom att ständigt få dem att tänka på och förhålla sig till proven i sitt arbete. Detta visar på ett beteende och ett tankesätt som är i linje med Foucaults Governmentality-begrepp eftersom jag i mina intervjuer tycker mig finna belägg för att nationella proven utövar ett inflytande över lärarnas vardagliga situationer i planering, undervisning och bedömning.

En intressant och högst relevant punkt vid detta intervju tema var frågorna kring slutbedömning och betygssättning. Samtliga intervjuade lärare talar om hur nationella prov faktiskt kan vara ett viktigt verktyg för att få skolor att sätta mer rättvisa betyg. Åsikten är intressant eftersom detta per definition måste tala för en styrning ”uppifrån” för hur lärarna ska sätta sina betyg. Men när jag konfronterar denna åsikt gör de intervjuade ett lappkast i sina resonemang och menar att det otvetydigt är de som lärare som har ansvaret för betygssättningen, ett ansvar ingen kan ta ifrån dem. Jag tolkar detta som en motsägelse i lärarnas svar. Där de å ena sidan håller med om att nationella prov kan säkerställa en likvärdig bedömning skolor emellan samtidigt som de å andra sidan anser lärare ha full beslutanderätt över betygssättningen. En motsägelse som delvis kan förklaras genom att förstå hur styrteknologier fungerar. Mer om detta i det tredje temat om styrning.

Tema 3 – Styrning

Som nämns i inledningen av resultatavsnittet kommer det här temat att vara strukturerat åt det teoretiska hållet. Jag kommer att använda de empiriska svar jag får men eftersom att frågor om styrning kan tolkas som teoretiska och abstrakta, och därför inte skriftligt fanns med i min intervjuguide, kommer redovisningen av resultatet snarare bygga på min egen analys med hjälp av mina teoretiska verktyg. Mycket av det som redovisas är därför upprepningar av svar kring professionalism och arbetet med nationella proven. Men dessa analyseras alltså efter min teoretiska förståelse av styrteknologier och ramfaktorer. Avslutningen i detta tema blir också en sammanfattande analys över min förståelse av alla teman som helhet.

Ett sätt jag går tillväga för att identifiera om och hur lärare påverkas i sina professionella roller är att analysera deras arbetsprocess, närmare bestämt hur de väljer att resonera i olika undervisningssituationer. Det är främst i mina frågor kring detta som lärarnas svar har kunnat relateras till professionalism och styrning. Birgitta pekade i sin intervju tidigt ut att förtroende för lärarens kompetens var en viktig del i det professionella identitetsskapandet. Hon upplevde det som att föräldrar och elever många gånger ifrågasatt hennes val och beslut. Därför såg hon nationella prov som ett stöd i att tolka vad som förväntades av henne samt ett hjälpmedel för henne att motivera sina val när dessa ifrågasattes utifrån. Hon speglade därmed enligt henne själv stora delar av undervisningen mot experternas kunskap istället för att lita på sin egen. Detta tolkar jag som att hon anser de nationella proven stå för en typ av ”kontrollerad” eller ”certifierad” kunskap som helt enkelt är rättvisande och önskvärd. Beteende kan inte sägas överensstämma med en yrkesmässig tolkning av professionalism, som är den form Birgitta och de andra lärarna definierade som professionalism. Beteendet kan också bli problematiskt utifrån de kriterier som dagens målstyrda skola satt upp där lärarna erkänns vara de som är bäst förmögna att fatta korrekta, välanpassade och goda undervisningsbeslut. Ivan beskriver självförtroende som en viktig egenskap att ha som lärare för att inte låta sig styras utifrån. Han menar att självförtroende blir essentiellt för

att stå fast vid och motivera de professionella beslut man som lärare tar i val av undervisningsform, material, bedömning med mera. Grunden i resonemanget belyses i citatet.

Ivan: [...]Sen så måste man nog vara rätt kaxig och självständig och framförallt relativt ideologisk för att göra det. Att man vågar tänka själv. För sen ska man vara medveten om att de som kommer från Skolinspektionen har 30 års erfarenhet av utbildnings- och skolväsende, deras ord väger tungt. [...]jag måste också vara beredd på att försvara mitt beslut om rektor eller föräldrar eller nån ifrågasätter det. Och det gör såklart att man tänker efter en extra gång, något som kan vara bra, att man verkligen grundar sitt beslut. Men det leder också till att man får dåligt självförtroende i sin yrkesroll. Och självförtroende är nåt jag tror är en förutsättning för att vara en bra lärare. Då vågar man ta risker och då kan undervisningen utvecklas.

Citatet från Birgitta målar en liknande bild.

Birgitta: Man måste vara ganska stark som lärare, man måste vara ganska säker på sin sak. Det är något de flesta inte räknar med men jag tror det är väldigt viktigt. Man blir ständigt ifrågasatt från alla håll, från föräldrar, från elever, från skolledningen. Det hade inte behövt vara så viktigt om det hade varit tydligare struktur kring lärarens ansvar och befogenheter.

För att skydda sina beslut förlitar sig alltså Birgitta på experters och sakkunnigas utlåtanden. Dessa ges därmed tolkningsföreträde över vissa moment ur hennes vardag som lärare och bidrar till att utöva inflytande på hur hon agerar vid till exempel betygssättning.

Baksidan av att ge utomstående expertis tolkningsföreträde på detta sätt är att lärarnas egna beslut kan framstå som mindre trovärdiga om de inte är i linje med experternas. På så sätt kan exempelvis resultaten på de nationella proven bli ett incitament för föräldrar och elever att ifrågasätta enskilda lärares bedömningar, men också deras undervisning och således yrkeskompetens. Detta leder enligt min analys till att många lärare känner en press på sig att få deras elever att prestera bra på nationella prov. Det blir alltså nödvändigt för lärarna att anpassa undervisningen efter proven i den mån det går. Vi har läst exempel på detta när två av lärarna talade om att avstå från att lära ut på djupet för att istället ägna sig åt en bredare, mer heltäckande ”ytinlärning”, och på så sätt försäkra sig om att de bockat av samtliga moment inför de nationella provtillfällena. Beteendet är i linje med styrteknologin prestationsbaserat beteende (performative behavior) då lärarna frivilligt, eller ofrivilligt, agerar efter ett sätt de tror kan gynna deras elever i testningen. I de intervjuades svar framkom det att detta agerande bland annat kunde ta formen av att förbereda eleverna inför provtillfällena genom att låta dem ta del av gamla prov, systematiskt repetera gamla arbetsområden, åsidosätta ordinarie undervisning för att, i Jasmynes ord, ”hårdköra de tre veckorna innan” (Jasmine, 2015) och så vidare. Detta, menar jag, kan alltså förstås som en tydlig form av statlig styrning utan att nödvändigtvis specifikt använda statliga styrmedel. I det här fallet handlar det istället om att motivera, övertyga och uppmuntra lärarna att agera efter de ramar, i form av nationella prov, som staten sätter upp. Eftersom att lärarna vill att eleverna ska prestera bra kommer de självmant välja att anpassa sig. De kommer att inta en mentalitet i sitt arbete som de styrande anser vara önskvärd – definitionen av Governmentality. Återigen låter jag ett citat ur intervjun med Jasmine exemplifiera mina slutsatsdragningar.

Jag: Tidigare var du inne på hur svensklärarnas arbetade med nationella proven. Som jag förstod det är det mer standardiserat, förutsägbart och lite mer omfattande än vad det är i SO i dagsläget. Men anta att det blir en liknande situation i SO, hur tror du det skulle påverka din roll som lärare?

Jasmine: Jadu ... Jag tror att till slut skulle det bli som i svenskan. Man vill ju att ens elever ska lyckas, att de ska få bra resultat på nationella proven. Det vill ju ungarna också och jag tror de skulle tycka att det var ett svek ifall jag inte gjorde så som svensklärarna gör idag, dvs. att förbereda inför nationella proven.

Det är också möjligt att tolka det som att lärarna blir utsatta för en slags inre konflikt, en institutionell schizofreni, där de inte längre vet vad som är värt att prioritera, deras egen undervisning eller det som tros kunna gynna de nationella utvärderingarna? En sådan situation uppstod i exemplen jag lyfte gällande lärarnas betygssättning. Där svarade lärarna motsägelsefullt vad som egentligen var grunden i betygssättningen, deras egen bedömning av elevernas prestationer eller vad eleverna presterat utifrån en nationell bedömningsmatris. I svaren pendlade följaktligen de nationella provens betydelse mellan att vara en tydlig referenspunkt för betygssättning till att bara vara ett prov bland många andra. Hela tiden beroende av vilka omständigheter som omgärdade provtillfället.

Sammanfattande analys

Analysen av det empiriska material jag samlat in visar att de intervjuade lärarna definierar begreppet professionalism på ett gemensamt sätt. De är överens om att de huvudsakliga karaktärsdragen i att vara professionell bygger på att man genom utbildning, erfarenhet och kollegialt samarbete har en kunskap och en kompetens som ger rätt till handlingsfrihet under ansvar. Enligt lärarnas utsagor är därmed en bärande punkt i att vara professionell att erkännas av utomstående och att det arbete man utför möts med respekt och tillit. Lärarnas definition är i linje med den idealtypiska definitionen av yrkesmässig professionalism. Det blir dock tydligt att denna bild inte är verklighet bland de intervjuade lärarna. Exempelvis berättade både Birgitta och Ivan om situationer där deras egna eller deras kollegors yrkesmässiga val och omdömen ifrågasattes av främst föräldrar men också elever och skolledare. Därmed tycker de att den professionella identiteten utmanas av utomstående. Detta ifrågasättande har lett till att några av de intervjuade ser de nationella proven som ett välkomnat stöd i sin undervisning. Proven ger enligt dem tydliga riktlinjer i ett arbete som är abstrakt och öppet för tolkning, något de menar är grunden till det bristfälliga förtroendet för professionen.

Andra menar att ett utvidgat system med nationella prov istället står i vägen för att kunna utveckla yrket. De påpekar att proven sätter ramar för vad som är önskvärt i undervisningsprocessen. Detta begränsar lärarnas handlingsfrihet och möjlighet till självbestämmande. Provens standardiserade form ses också som ett problem eftersom de då är svåra att anpassa efter individuella elevers behov. Den standardisering kring nationella proven som beskrivs verkar enligt min analys ge upphov till en standardiserad arbetsprocess, något som inte är förenligt med hur lärarna beskriver skapandet av sin yrkesmässiga identitet. Flera gånger har det

kollegiala samarbetet lyfts upp som en viktig del i att skaffa sig kunskaper och erfarenheter men också i att gemensamt sätta ramar, riktlinjer och mål för en lokalt anpassad undervisning förankrad i skolans utformning och elevsammansättning. Jag hävdar att detta kollegiala kunnande i mångt och mycket ersatts av de nationella proven i och med att lärarna uppenbarligen övertygas att prioritera efter de mål som proven sätter upp, det vill säga vad de som skapat proven definierar som önskvärt i undervisningsprocessen.

Det jag sammanfattningsvis kommer fram till i min analys av intervjumaterialet är att det verkar som att lärares professionella identitet påverkas av de nationella proven. Påverkan är inte entydig utan skiljer sig mellan de olika lärares sätt att tolka arbetet med dem. Det gemensamma draget är dock att samtliga lärare vill få sina elever att prestera bra på proven. Även de som är mindre positivt inställda till proven i helhet är beredda att anpassa sin undervisning för att ge sina elever chansen att prestera bra resultat. Detta är för mig ett tydligt tecken på att lärarna uppvisar ett prestationsbaserat beteende.

Diskussion

I resultatet som presenteras synliggörs, enligt min analys, de intervjuade lärarnas definition av begreppet professionalism. Av de tre grundläggande förutsättningarna för professionalism (tillit, handlingsfrihet och kompetens) som Evetts (2009a) beskriver så är det kompetens och förtroende till yrkesutövningen, alltså tilliten, som de intervjuade talar om som ska leda till en handlingsfrihet när de undervisar. Kajsa Falkner (1996) skriver i sin avhandling om lärarnas strävan efter att ses som professionella. Detta verkar fortfarande vara fallet i dagens svenska skola då samtliga lärare som jag intervjuat uttrycker en vilja om att ses som en professionell yrkesutövare. Dock känner de sig av olika anledningar hindrade i detta. Det tydligaste hindret förefaller vara bristen på förtroende för läraryrket från aktörer ”utanför” verksamheten. Ett ifrågasättande av att lärarna kan utföra sitt arbete på ett korrekt och professionellt sätt.

Det är häri, i skuggan av förtroendefrågan, som jag menar att de nationella proven kommit att fylla ett tomrum. Införandet av fler och tidigare nationella prov gjordes från statligt håll bland annat med argumenten att främja likvärdig bedömning samt att vara ett stöd för lärarna i sitt yrke (Prop. 2008/09:87). I min tolkning av det resultat jag fått har jag emellertid funnit proven ha en mer komplex och inte lika entydig funktion. Där o ena sidan nationella proven fungerat som ”riktningsgivare”, hjälp eller stöd i lärarnas arbete ges uttryck åt att proven samtidigt uppfattas som kontrollerande av hur lärarna undervisar, något som aldrig formulerats politiskt (ibid.). Vidare menar jag att det är rimligt att tolka denna (bi)effekt som ett ifrågasättande av lärarna från statligt håll. Ett statligt kontrollsystem av detta slag kan givetvis inte uttryckligen förekomma i det skolsystem vi idag har, där skolan som bekant styrs genom en målstyrd förvaltningsmodell som bygger på tanken om skilda arenor för formulering och realisering; det vill säga att politiker fattar beslut som lärarna antas förverkliga genom sitt yrkeskunnande (Lindensjö & Lundgren, 2000). Inom ramarna för det system vi har krävs istället andra verktyg för styrning, nämligen det som tidigare forskning kallar styrteknologier som på ett effektivt sätt tillåts utöva inflytande över lärarna (Ball, 2003; Rose & Miller, 1992). Det resultat jag funnit visar hur nationella prov uppfyller dessa kriterier eftersom de genom sin utformning framstår som viktiga mål för lärare att sträva efter och förhålla sig till. Det som framkommit i intervjuerna är att lärarna frivilligt, och ofrivilligt, valt att anpassa sin undervisning efter de nationella proven för att ge deras elever möjligheter att prestera goda resultat vid de nationella provtillfällena. Ett sätt att förstå detta prestationsbeteende bland lärarna förefaller vara att nationella proven fått ett tolkningsföreträde när det gäller vad som är ”god” undervisning. Liknande förhållningssätt avslöjades när lärarna hade svårt att ge tydliga svar på hur de betraktade nationella provens roll vid betygssättning. Dels menade de att proven har en funktion i likvärdig betygssättning skolor emellan men samtidigt hävdade samtliga intervjuade att proven bara har en begränsad roll i deras egen betygssättning. Således finns det uppenbarligen en motsättning mellan hur lärarna tolkar nationella provens formulerade intention och på vilket sätt de själva väljer att implementera dem i sin egen bedömning. Beteendet, eller kanske snarare förhållningssättet, påminner om det Ball (2003) menar när han använder uttrycket institutionell

schizofreni. Det vill säga att lärarna blir förvirrade i vad de ska lita på, de centralt standardiserade proven eller sin egen förmåga. Jag vill också diskutera detta i anslutning till den modell av Evetts idealtyper som jag använder i forskningsöversikten (se s. 13) som visar på skillnaderna mellan organisatorisk och yrkesmässig professionalism, där den professionelle som bekant antingen förhåller sig till en hierarkisk eller yrkesetisk arbetsprocess.

Det framkommer i min undersökning att det skiljer sig i hur lärare uppfattar arbetet med nationella prov. Av den handfull lärare jag valt att intervjua är detta tydligt. Troligtvis skulle variationerna öka desto fler som intervjuas. Trots detta tycker jag mig urskilja ett mönster i de svar jag samlat in. Oavsett ståndpunkt - för eller emot, stöd eller kontroll – verkar det onekligen vara så att nationella prov påverkar hur lärarna utövar sitt arbete genom att vara ramar som lärare måste förhålla sig till och jämföra sitt arbete mot. Detta kan tyckas vara uppenbart eftersom politiska reformer givetvis alltid syftar till att skapa förändringar. Med det sagt är det inte uppenbart hur denna förändring blir. Ramarna kan alltså aldrig direkt sägas styra ett utfall - en undervisning, betygsättning och så vidare. Men de kan påverka processen genom vilka val en lärare gör i sin undervisning och på så sätt bli styrande. Resonemanget stämmer överens med att ”styra utan att styra” som jag skriver om i tidigare avsnitt (se s. 15). Någon form av styrning har dock aldrig varit, och är fortfarande inte, en uttalad intention med de nationella proven från politiskt håll eftersom att proven till skillnad från exempelvis läroplaner inte är styrdokument. Så när detta förenas med visionen av en professionell yrkeskår, något som däremot är ett uttalat politiskt mål (jmf. SOU 2007:28; Prop. 2008/09:87), uppstår det enligt mig en intressekonflikt mellan vad som egentligen eftersträvas – en professionell lärarkår eller ett nationellt jämförbart skolsystem?

Konklusion

Denna uppsats syfte var att analysera om och hur centralt standardiserade prov- och uppföljningssystem kan påverka lärares identitetsskapande genom deras förståelse av professionalism. Studien har visat att lärare skapar en professionell identitet genom att styra sitt arbete inifrån. De identifierar kompetens, tillit och handlingsfrihet som grundläggande delar i sin definition av professionalism. Vidare visar studien att lärare anser att nationella prov på ett eller annat sätt påverkar dessa delar. Det bör alltså tydliggöras att synen på nationella prov skiljer sig mellan de som ser dem som stödjande hjälpmedel, till de som uppfattar proven som störande kontrollinstrument i arbetsgången. Meningsskillnaderna bör naturligtvis inte betraktas svart eller vitt eftersom mina resultat visar att uppfattningarna rör sig på en glidande skala mellan de båda ståndpunkterna beroende på tid, plats och situation. Den gemensamma nämnaren är dock att de tillfrågade lärarna anser nationella proven ha betydelse för deras professionella identitet genom att påverka planering, undervisning och bedömning.

Studien visar också att det finns komplikationer i att förena införande av fler nationella prov med hur lärare talar om en professionell identitet, då proven får en inskränkande effekt på de professionalismideal som lärarna identifierat. Därmed drar jag slutsatsen att det är möjligt att förstå nationella prov som ett nytt sätt att styra läraryrket från politiskt håll med indirekta medel, eftersom detta inte går att göra på ett direkt sätt. Utifrån förutsättningarna har jag i min studie identifierat och synliggjort tänkbara styrteknologier inom den svenska skolan som ett sätt att skapa kunskap om den politiska styrningen av denna. Huruvida slutsatsen är korrekt eller hållbar lämnar jag till den framtida forskningen att ta reda på.

Referenslista

Litteraturlista

- Ahlbäck Öberg, S (2010). Att kontrollera förvaltningen: framväxten av granskningsamhället. I Rothstein, B (red.) Politik som organisation – förvaltningspolitikens grundproblem. Stockholm: SNS förlag.
- Ball, S J. (2003). The teacher's soul and the terrors of performativity. I *Journal of Education Policy*, 18(2), 215–228.
- Biesta, G (2009). Good education in an age of measurement: on the need to reconnect with the purpose in education. I *Education Assessment, Evaluation and Accountability*, 21(1), 33-46.
- Evetts, J (2009a). The management of professionalism. I Gewirtz, S et al. (red.): *Changing Teacher Professionalism. International trends, challenges and ways forward*. London: Routledge.
- Evetts, J (2009b). New professionalism and new public management: Changes, continuities and consequences. I *Comparative sociology*, 8, 247-266.
- Erickson, G & Gustafsson, J-E. (2014). Bedömningens dubbla funktion. I Lundgren et al. (red.): *Lärande, skola, bildning – Grundbok för lärare*. 3 utg. Stockholm: Natur & kultur
- Esaiasson, P, Gilljam, M, Oscarsson, H & Wängnerud, L (2007). *Metodpraktikan - Konsten att studera samhälle, individ och marknad*. Stockholm: Nordstedts Juridik AB.
- Falkner, K (1996). Lärarprofessionalitet och skolverkklighet – en diskussion om professionaliseringssträvanden i det senmoderna samhället. Uppsala: Uppsala universitet.
- Forsberg, E (2014). Styrningen av den obligatoriska skolan. I Lundgren et al. (red.): *Lärande, skola, bildning – Grundbok för lärare*. 3 utg. Stockholm: Natur & kultur.
- Forsell, A (2011). Skolan som politiskt narrativ – en studie av den politiska skolpolitiska debatten i Sveriges riksdag 1991-2002. Stockholm: Institutionen för pedagogik och didaktik, Stockholms universitet.
- Lindensjö, B & Lundgren, U P. (2000). *Utbildningsreformer och politisk styrning*. Stockholm: HLS förlag.
- Lundgren, U P. (1999). Ramfaktorteori och praktisk utbildningsplanering. I *Pedagogisk forskning i Sverige*, 4(1), 31-41.
- Nihlfors, E (2014). Fjärrstyrd skola. I *Uppsala Nya Tidning*. Publicerad: 2014-06-29
- Power, M (1999). *The audit society – rituals of verification*. Oxford: Oxford university press.
- Regeringens proposition 2008/09:87. Tydligare mål och kunskapskrav – nya läroplaner för skolan.
- Rose, N & Miller, P (1992). *Political Power beyond the State: Problematics of Government*. I *The British Journal of Sociology*. Vol. 43, no. 2, 173-205. London: Wiley
- Sjöberg, L (2010). Lärarprofessionalism på glid – Performativ förskjutning av statlig och lärarfacklig utbildningspolicy. I *Pedagogisk forskning i Sverige*, 15(1), 18-32.

- Skolverket (2014). Så tycker lärarna om de nationella proven 2013. Skolverkets diarienummer: 5.1.3-2014:197. Stockholm: Skolverket.
- SOU 2007:28. Tydligare mål och kunskapskrav i grundskolan – Förslag till nya mål och uppföljningssystem. Betänkande av Utredningen om mål och uppföljning i grundskolan. Stockholm: Fritez
- SOU 2013:30. Det tar tid – om effekter av skolpolitiska reformer. Delbetänkande av Utredningen om förbättrade resultat i grundskolan. Stockholm: Fritez
- Stenlås, N (2009). En kår i kläm – Läraryrket mellan professionella ideal och statliga reformideologier. Stockholm: Finansdepartementet, Regeringskansliet.
- Trost, J (2010). Kvalitativa intervjuer. Lund: Studentlitteratur.
- Teorell, J & Svensson, T (2012). Att fråga och att svara. Malmö: Liber AB
- Vedung, E (2009). Utvärdering i politik och förvaltning. Lund: Studentlitteratur AB.
- Wahlström, N (2015). Läroplansteori och didaktik. Malmö: Gleerups.

Internet

- Skolverket (2015a). PISA i korthet. Hämtat 2015-05-04
<http://www.skolverket.se/statistik-och-utvardering/internationella-studier/pisa>
- Skolverket (2015b). Nationella prov. Hämtat 2015-05-05
<http://www.skolverket.se/bedomning/nationella-prov>
- Sveriges Radio (2015). PISA-doktrinen. Serie i fyra delar. Hämtat 2015-05-07
<http://sverigesradio.se/sida/gruppsida.aspx?programid=406&grupp=22024>
- Vetenskapsrådet (2015). Forskningsetiska principer inom humanistisk-samhällsvetenskaplig forskning. <http://www.codex.vr.se/texts/HSFR.pdf> (Hämtad 2015-02-11).

Intervjuer

- Intervju med Jasmine, 2015-04-28
- Intervju med Tomas, 2015-05-05
- Intervju med Hanna, 2015-05-08
- Intervju med Ivan, 2015-05-08
- Intervju med Birgitta, 2015-05-08

Bilagor

Bilaga 1. Intervjuguide

Tema 1: Bakgrundsfrågor, yrkeserfarenhet

- Hur länge har du jobbat som lärare och i vilka ämnen här du examen?
- Under vilka läroplaner har du jobbat?
- Erfarenhet av nationella prov.
 - Har du tidigare/Hur länge har du jobbat med nationella prov?
 - Kollegor, konferenser, möten?
 - Fortbildning i nat. Prov?

Tema 2: Generella uppfattningar om yrkesrollen lärare och professionalism

- Syn på yrket utifrån arbetssituationen; ansvar, självbestämmande, handlingsfrihet
 - Uppfattar du läraryrket som fritt eller begränsat?
Kan du exemplifiera vid olika situationer: Planering, utförande/undervisning, bedömning/betygsättning
 - Vad förhåller du dig till (tar du hjälp av) vid dessa situationer? Ex: Egna förmågan/kompetensen, styrdokument, skolledare, externa aktörer (Skolinspektionen/Skolverket) mm.

Policydokumenten bakom nya reformerna talar om behovet av en professionell lärarkår. Hur ser du på detta?

- Vad är professionalism/professionalitet i yrket enligt dig?
 - Är du bekant med begreppet ”professionell yrkeskår” och vad kännetecknar en sådan? Utmärkande drag, egenskaper, (vad viktigast?)
 - Kan du ge exempel på en yrkesgrupp som du anser är professionell? Varför denna?
- Jämförelser med andra yrken
 - Var placerar sig läraryrket? Professionellt eller inte, enligt dig? Varför?
 - Vad skiljer läraryrket från det yrket du tog som exempel? (Gällande professionalism dvs.)

Tema 3: Nationella prov i ljuset av tillit, handlingsfrihet och kompetens

- Varför tror du att man infört fler och mer frekventa nationella?
- Anser du nat. Prov vara stöd eller hinder, med hänseende till din professionella roll/det professionella arbetet?

(Bolla mellan tema 4 i dessa frågor, teoretiska samt praktiska):

- Har de nationella proven inverkan på valet av undervisningsinnehåll, vad som är relevant kunskap osv.? (Planeringen + undervisning)
- Har de nationella proven inverkan på betygsättning, utvärdering av elever osv.? (Bedömning)
- Har de nationella proven inverkan på din känsla av tillit och kompetens?

Tema 4: Praktiska situationer och arbetet med nationella prov

- Beskriva vilken roll i planeringen av undervisningen, val av material, böcker etc.
- Kollegiala samarbetet med nat. Prov, hjälper ni varandra?
- Hur mycket tar ni hänsyn till nat. Prov under planeringen av ett skolår? På vilket sätt?
 - Hur vet man vilka delar som testas? Har det här betydelse för hur du planerar ditt skolår/undervisningen
- Upplevelse av vad skolledarna förväntar sig av nat. Prov?