

Skolförändring, reformer och professionella villkor – en etnografisk studie



Mikael R Karlsson



UNIVERSITY OF GOTHENBURG

Skolförändring, reformer och professionella villkor

Skolförändring, reformer och professionella villkor

En etnografisk studie

Mikael R Karlsson



UNIVERSITY OF
GOTHENBURG

© Mikael R Karlsson, 2023
ISBN 978-91-7963-137-6 (tryckt)
ISBN 978-91-7963-138-3 (pdf)
ISSN 0436-1121

Publikationen finns även i fulltext på:

<http://hdl.handle.net/2077/76528>

Prenumeration på serien eller beställningar av enskilda exemplar skickas till: Acta Universitatis Gothoburgensis, Box 222, 405 30 Göteborg, eller till acta@ub.gu.se

Omslag: ”Att inte se skogen för alla träd”. Konstnär: Thomas Wahlström

Tryck: Stema Specialtryck AB, Borås, 2023



Abstract

Title: Skolförändring, reformer och professionella villkor – en etnografisk studie
Author: Mikael R Karlsson
Language: Swedish with an English summary
ISBN: 978-91-7963-137-6 (tryckt)
ISBN: 978-91-7963-138-3 (pdf)
ISSN: 0436-1121
Keywords: Etnografi, skolförändring, reformer, professionella villkor, Policy Enactment, institutionell praktik, New Public Management, neoinstitutionell teori.

This is a dissertation primarily built on ethnographic methodology. It examines how teachers and principals react to and handle change. The overall aim of the study is to investigate how general and specific changes have influenced the organization of power and relationships in the institutional practice of secondary schools, and how teachers and principals react to and reason about the consequences of these changes. Specifically, the dissertation addresses four sub-questions: How do teachers driving a local change process handle criticism and resistance from their colleagues? How does the implementation of a career reform affect the school's administrative logic and teachers' influence over the institutional practice? How does the implementation of a reform aimed at rewarding particularly skilled teachers affect the school's administrative logic and teachers' professional identity? How do larger societal changes in the welfare sector over the past three decades manifest in value changes in local school practices? The findings connect the reactions that arise and the strategies formulated at the micro-level to the transformation of Swedish welfare society in general and the education system in particular over the past three decades.

Förord

Det känns konstigt att gå i mål. Den här avhandlingen har varit en kamp som pågått i ett drygt decennium. När jag har fått frågan om hur det går har jag ofta svarat att ”det rullar på... om än i ett tillstånd av lågintensiv panik”. Nu rullar det inte på längre. Nu är avhandlingen klar och jag kan inte göra mycket mer än att tacka dem som följt med på resan.

Framst och med en speciell värme vill jag förstås tacka min huvudhandledare och vän Peter Erlandson. Inte bara för handledning i stort och smått, utan också för ett sätt att tänka kring forskning och vetenskap som förändrat mig och min tillvaro i grunden. Jag vill också från djupet av mitt hjärta tacka min andra handledare Olof Franck. Inte minst för det stöd han gett under de mörkare perioderna, men också för de initierade och närgångna läsningarna han gjort under processens gång.

Alla kollegor vid IDPP har betytt mycket. Här ska speciellt framhållas Ola Strandler som också är medförfattare till en av artiklarna i avhandlingen, men också min förre rumskamrat Anne Kjellsdotter, Rune Romhed och Bengt O Tedeberg som skapat en jordmån för intellektuella tankar att gro. Jag vill också rikta ett speciellt tack till Martin Harling och Mattias Börjesson som var för sig och på olika sätt har banat väg när hindren tornat upp sig.

Dennis Beach är en annan som på olika sätt har betytt mycket för mig genom åren. Inte bara som läsare vid mittseminariet och experthjälp när det kommer till etnografien, utan också för att han fick mig att känna mig så välkommen till det etnografiska nätverket i Oxford. Elisabeth Öhrn blev mycket viktig för mig i slutet av avhandlingsarbetet. Hon löste upp många knutar under slutseminariet. De rektorer, utvecklingsledare och andra verksamma i Borås stad som har möjliggjort denna resa är också värda ett stort tack. Speciellt ska den före detta gymnasiechef som banade vägen för finansiering av min doktorandtid framhållas. Tillkommer gör alla vänner och kollegor utanför akademien. Ni vet vilka ni är och hur mycket ni har betytt för mig i detta projekt. Alla inblandade på Baxter High ska ha ett stort tack för att jag fick komma in i era professionella liv och för att ni så ärligt delade med er av era erfarenheter.

Slutligen. Till min familj, mina kära, mina barn och barnbarn vill jag förstås också rikta ett djupt tack, men också en ursäkt. Jag vet att jag har varit mentalt och fysisk frånvarande till och från. Jag kan lova en sak. Det blir bättre nu.

Borås 24 juli 2023

Innehåll

INTRODUKTION.....	3
Avhandlingsprojektets form och innehåll.....	4
Etnografins huvudsakliga undersökningsobjekt	6
Syfte och frågeställningar	8
Transformationen av den svenska skolan	9
Teoretiskt ramverk.....	12
Generella teoretiska influenser	13
Neoinstitutionell teori och administrativ logik.....	15
Tidigare forskning	21
Etnografisk och annan relevant skolforskning i Sverige.....	21
Policy enactment-forskning	25
Forskning om formativ bedömning och reformerna	27
METOD OCH GENOMFÖRANDE	29
Metodologiskt ramverk	29
En etnografi producerad inifrån	31
Metoddiskussion.....	43
Tillförlitlighet och trovärdighet	43
SAMMANFATTNING AV DELSTUDIERNA.....	45
Delstudie 1: Facilitators in ambivalence.....	46
Delstudie 2: From trust to control – The Swedish first teacher reform.....	51
Delstudie 3: Administrating Existence – teachers and principals coping with the Swedish 'Teachers' Salary Boost' reform.	56
Delstudie 4: A fair game – the neoliberal (re)organisation of social and relational practices in local school.....	59
Diskussion	63
SUMMARY IN ENGLISH	69
REFERENSER	81

Del 1

Introduktion

”Skolledningens roll är att peka med hela handen och säga: häråt ska vi!”. Det är i mitten av nittio-talet, jag jobbar som lärare och en rektor på Komvux håller i en av de tusentals samlingar som sker i Sveriges skolor inför terminsstarten. Bakom mig hör jag en av lärarna, lite för högljutt, replikera: ”...och vår roll som lärare är att säga att där har vi redan varit!”. Scenen är förstås anekdotisk och det är möjligt att minnet sviker i detaljerna, men i en bred mening säger den något om vad denna avhandling kommer att handla om: nämligen förändringar som sker och har skett inom den svenska skolan och hur dessa förändringar förändrar personalens syn på makt, mening, den egna professionen, relationer på arbetsplatsen och den professionella självbilden.

Ur ett annat perspektiv kommer avhandlingen inte handla om förändring. Förändring är ett för vagt begrepp att bygga en avhandling i pedagogiskt arbete på. Själva vår existens präglas av förändring. Samhället är i ständig förändring. Likaså våra relationer, våra liv, våra kroppar, våra arbeten... Människor lever, dör, blir kära, slutar vara det, byter livssätt, byter arbeten. I våra liv möter vi ständiga förändringar i hur arbetet och vardagen organiseras för att inte tala om alla sociala förändringar som sker. På vardaglig basis fattar vi beslut som får föga eller stort inflytande över våra egna eller andras existens. Ibland har vi full kontroll på förändringar, ibland sker de över våra huvuden. Man kan kategorisera förändring i termer av perspektiv, aspekter och faktorer.

Men, samtidigt kännetecknas våra liv av en icke försumbar kontinuitet. Det kommer en ny dag. Vi går oftast till samma jobb. Säger oftast hej och hej då till samma människor. Skolan är en arena som inte är undantaget förändringsprocesser, men också ett ställe där många känner trygghet och kontinuitet. ”Förändring” är med andra ord både en för enkel och en alltför komplicerad företeelse att identifiera och analysera i en avhandling som den här. Den här avhandlingen kommer istället att handla om hur lärare och rektorer i skolan reagerar på och hanterar förväntade och reella *konsekvenser* av förändringar.

Med dryga 25 år som gymnasielärare i ryggen visste jag, mer intuitivt än i form av insikt, att det låg något bakom och bortom de dag-för-dag-förändringar som sker i den institutionella praktiken när skolutvecklingsprojekt ska sjasättas, nyckelpersoner byter positioner, statsmakterna kommer med nya propåer, skolan byggs om, det inre arbetet organiseras om, nya projekt lanseras och genomförs. Här fanns också en bakomliggande

mer långsam process som skett steg för steg under lång tid och som varit mer eller mindre dold – eller åtminstone inte adresserats i den grad den förtjänar – som jag reagerat på, men inte riktigt förstått, analyserat eller etiketterat. Även om jag, tillsammans med många andra, hade *reagerat*. Här fanns alltså något att analysera och förstå i det dagliga lärarvärvet, i kulturen, i relationerna och självförståelsen i arbetet som också kunde säga något om detta bakomliggande och inte bara vad det var, utan också hur det fungerade och påverkade den institutionella praktiken – det vill säga arbetet i skolan. Frågan var hur det hängde ihop. Det är detta denna – i huvudsak – etnografiska avhandling skall handla om.

Sedan finns en annan dimension av förändring som är mer djupgående och som bara indirekt berörs i de artiklar som ligger till grund för denna avhandling. Det finns en ideologisk dimension som inte bara handlar om den skola som vi har haft och har. Det handlar också om vilken skola vi vill ha och framförallt: vad vi ska ha den till. John Dewey menade att skolan ska vara en plats för praktiskt lärande och samhällsengagemang; en plats där framtida medborgare både lär sig tänka kritiskt och lösa praktiska problem. För Dewey hänger utbildning och demokrati samman. Skolan är en plats där medborgarnas personliga utveckling ligger i fokus, men också en plats som möjliggör en reproduktion av demokratin (Dewey, 2009). Denna i grunden sympatiska tanke om skolans uppdrag har legat i bakhuvudet under hela avhandlingsarbetet.

Avhandlingsprojektets form och innehåll

Avhandlingen är en sammanläggning bestående av två delar. Den första delen är en kapp som innefattar en sammanfattning av de fyra artiklar som utgör avhandlingens andra del. Den innefattar också en fördjupning av avhandlingsprojektet i sin helhet. Detta betyder bland annat att jag på ett mer adekvat sätt breddar och fördjupar det metodologiska och teoretiska ramverket i kappan. Den andra delen består av fyra artiklar publicerade i relevanta vetenskapliga publikationer.¹

Forskningsprojektet har i skrivande stund pågått i över tio år och har i huvudsak fokuserat på en gymnasieskola. Den etnografiska ansatsen har mejslats ut över tid. Den första studien (som utmynnade i den första artikeln) är, snarare än en etnografi, en semistrukturerad intervjustudie där åtta lärare från fyra olika skolor medverkade. Fokus ligger på hur lärare som blivit utsedda att leda ett skolutvecklingsprojekt i formativ

¹ Forskningsprojekt är sällan något ensamarbete. Samtliga artiklar har författats tillsammans med kollegor på Göteborgs Universitet. Trots detta kommer jag fortsättningsvis skriva ”jag” istället för ”vi” i texten. Detta av två anledningar: dels för att jag har stått för all dataproduktion i de föreliggande studierna med ett uppenbart undantag, dels för att det rent stilistiskt blir förvirrande att ömsom referera till mig själv och ömsom till kollektiva processer.

bedömning ser sin position utifrån ett meningsperspektiv när de möter och hanterar motstånd och kritik från sina lärarkollegor. Denna den första artikel visar hur mikropolitiska förändringar kan förändra maktpositioner, relationer och synen på det professionella jaget, men också hur en strukturell ambivalens skapas när ledarroller utan formell makt fördelas och ska expedieras. Den andra och tredje studien är utpräglad etnografiska. Ursprungligen var syftet med hela avhandlingsprojektet att undersöka hur lärare reagerar och hanterar förändringar i form av skolutveckling. Två reformer fick mig att ändra inriktning. Utgångspunkten för de två efterföljande studierna eller rättare sagt – de linser genom vilka analysen kom att genomföras – var något som ruskade om den lokala praktiken: först den så kallade förstelärarreformen (som formellt heter Karriärstegsreformen) och sedan det så kallade lärarlönelyftet. Studierna 2-4 tar vid där den första artikeln slutar, men fördjupar – förutom vad gäller de mikropolitiska, relationella och meningsbärande faktorer som beskrivits ovan – också organisatoriska/institutionella frågor. Analysen i dessa artiklar kopplar än tydligare ihop två olika nivåer: dels de mikropolitiska skeendena som sker i skolan ifråga, dels de (neoliberal) makropolitiska förändringar som har genomsyrat svenskt utbildningsväsende de senaste tre decennierna. Den fjärde artikeln är en så kallad metaetnografi (se under metodavsnittet). I denna studie har det empiriska underlaget hämtats från två projekt där den ena dataproduktionen (den egna) skett med en etnografisk metod och den andra (producerad av Ola Strandler), varit inspirerad av etnografi snarare än vara en renodlad etnografi. Sammantaget innefattar studien åtta skolor. Analysen består av en re-analys av tidigare producerad (och analyserad) data där det empiriska underlaget re-analyseras utifrån nya perspektiv och med andra teoretiska glasögon än tidigare. Temat för artikeln är rättvisa och de förskjutningar i centrala värden lärare tycker sig ha sett under sin yrkesverksamma tid.

De empiriska och teoretiska grundvalar på vilka avhandlingens fyra studier vilar har utvecklats under projektets gång. Genom att studera förändringar på mikronivå har det blivit möjligt att dra trådar till makronivån och vice versa, men framförallt präglas denna utvecklingsprocess av att avhandlingens fokus, trots att inriktningen har varit tämligen klar länge, har förändrats över tid. Detta till följd av såväl komplexiteten som förståelsen av vad som studerats har vuxit under projektets gång. Genom att dessutom föra in en ny teori – den neoinstitutionella teorin – i kappan kommer jag ytterligare kunna fördjupa de tidigare analyserna.

Jag betraktar denna avhandling, trots att intervjuer av olika slag dominerar det empiriska underlaget, som resultatet av ett etnografiskt projekt. I bred mening skriver jag in mig i en skandinavisk etnografisk tradition; en tradition där man i huvudsak låter det empiriska underlaget få starkt genomslag, men där den teoretiska medvetenheten samtidigt är hög.

Etnografins huvudsakliga undersökningsobjekt

I en medelstor stad ligger en gymnasieskola som en gång startades i syfte att utbilda den borgerliga elitens söner. Så är inte längre fallet. Under det dryga århundrade som skolan existerat har både samhället och staden genomgått stora förändringar. Staden, som under flera decennier var den något av ett nav för tillverkningsindustri och handel, genomgick en stor kris i slutet av 70- och i början av 80-talet. Många industrier lades ner och många arbetstillfällen försvann. På gott och ont. Utbildningsnivån har, i skuggan av en den starka industriella prägel med många arbetstillfällen som inte krävt några högre studier, traditionellt sett varit låg. Idag är näringslivet mer diversifierat. Nya branscher har tillkommit och medan gamla har anpassat sig. En högskola har grundats och staden andas, åtminstone utåt mot omvärlden, optimism. Bilden som efter krisen präglades av tristess och gråhet har idag bytts ut mot något annat. I medierna har bilden som förr handlade om kris, konkurser och nedläggningar snarare börjat handla om kultur och utbildning. En bit in på 2000-talet är det alltså en annan kontext som Baxter High, gymnasieskolan som huvuddelen av den här avhandlingen kretsar kring, befinner sig i.²

Baxter High är en av en handfull kommunala skolor som erbjuder gymnasieutbildningar i staden. Skolan i sig är att betraktas som framgångsrik. Den har det högsta söktrycket i av alla stadens gymnasieskolor och tillhör toppskiktet i regionen också när det gäller betygssnittet. Utbildningsutbudet består av högskoleförberedande teoretiska samt estetiska program. På skolan går ungefär 1500 elever. Lärarna är ungefär ca 100 till antalet uppdelade på fyra rektorer med var sitt ansvarsområde. Rektorerna leds av gymnasiechef som bär ansvar för skolan som helhet. Till dessa tillkommer administrativ personal, elevhälsa med kuratorer, studievägledare, sjuksköterska, vaktmästeri, mat- och städpersonal. Baxter High är en stor arbetsplats präglad av mångfacetterad aktivitet och människor som lever en stor del av sina professionella liv inom dess väggar.

Lokalmässigt har skolan byggts ut i takt med att skolans tillväxt. I centrum ligger den gamla läroverksbyggnaden som tornar upp sig i ena änden av ett torg. Byggnaden har en granittrappa som leder till en rad glasörrar som skvallrar om skolans ålder. Går man in genom dem möts man av breda trappor som leder till de övre våningarna och till källarplanet som rymmer matsal, ett stort elevkapprum och en tämligen nybyggd yta som numera fungerar som allmän yta och extra matplatser under lunchtid. Den nybyggda delen har skapat en luftighet i det tidigare ganska dunkla lokalerna. I anslutning till denna yta finns också ett välutrustat bibliotek en våning upp med öppen planlösning. Bland eleverna är fördelningen mellan pojkar och flickor tämligen jämn.

² Det anglosaxiska valet av namn beror inte på annat än att artiklarna som denna avhandling bygger på är skrivna på engelska och för en internationell publik.

Ur ett etnicitetsperspektiv är min uppfattning – dock enbart byggd på observationer av elevernas utseende – att skolan i stort sett speglar samhället i stort.

Baxter High är en välfungerande skola. Skadegörelsen på skolan är försumbar. Som ett talande om än något skämtsamt exempel: intendenten – dvs. chefen för den icke-pegadagogiska personalen på skolan – skulle under en samling år 2012 läsa upp det han kallade årets incidentrapport. Det blev en enda mening: ”Någon har skrivit ett könsord på en toalett i kapprummet”, deklarerade han inför den roade personalen. Generellt sätt handlar kulturen på skolan om att vara inriktad på studier i första hand och att ha kul i skolans lokaler i andra hand. En vandring genom skolans lokaler förstärker bilden av en väl fungerande skola. Även när det är trångt och många elever i rörelse är stämningen tämligen avslappnad. I kön till matsalen, som kan bestå av hundratalet elever som bara vill in och äta, är det lugnt. I matsalen som rymmer fler än så, är ljudnivån inte låg, men inte heller enerverande hög.

I samtal med både elever och lärare refereras de ofta till en speciell anda som sägs präglade skolans kultur. Vad denna består av exakt är svårt att uttala sig om, men många elever uttrycker det som en känsla av ”att få vara den man vill” men också att man känner en lojalitet gentemot skolan och att man är stolt över att gå där. Elevföreningarna på skolan är många och aktiva. Här finns förstas föreningar som i första hand arrangerar fester, men också företrädare för politiska partier och ideella rörelser. Även bland lärare och rektorer talar man om den speciella andan, men då snarare i termer av ”att det är högt i tak” och att samhällsengagemanget bland eleverna är högt.

Bland lärarna är personalomsättningen ganska låg. Under de drygt tio år jag har bedrivit fältstudier på Baxter High har många nya ansikten tillkommit bland lärarna, men så har också skolan vuxit. De flesta av de lärare jag har observerat, samtalat med och intervjuat har arbetat i skolan under en mycket lång tid. Bland rektorerna ser det annorlunda ut. Under en tioårsperiod har hela rektorsstaben bytts ut och skolan har haft tre olika gymnasiechefer – dessutom med tre radikalt olika sätt att sköta skolan organisatoriskt och personalpolitiskt. Här framträder alltså en bild av en skola där lärarkåren är den som står för kontinuitet och i mångt och mycket är bärare av den institutionella kulturen. Eleverna är där för kort tid (tre år) för att göra ett bestående intryck. Skolledningen gör ibland djupa avtryck i den institutionella praktiken, men möter – som vi ska se – ofta ett ganska segt motstånd mot förändringar som lärarna uppfattar vara alltför långtgående.

I ovanstående beskrivning av Baxter High kan man lätt få intrycket av en skola med väl fungerande lokaler med studiemotiverade elever utan större problem. Så är förstas inte fallet. Baxter High har sin beskärda del av det som präglar skolans vardag runt om i Sverige. De senaste åren har det förekommit såväl slagsmål som stölder. Utomstående

har tagit sig in i skolan och hotat elever. Elevhälsan har mycket att göra. Åtgärdsprogrammen är många och både rektorer och lärare arbetar hårt med studieomotiverade elever som går ut sin utbildning med ofullständiga betyg.

Det finns en återkommande diskussion om psykisk ohälsa på skolan. En grupp som det talas mycket om bland lärare och övrig berörd personal är högrepresterande tjejer som upplever stor stress. En intressant iakttagelse i sammanhanget är att man ofta diskuterar lösningen på individnivå trots att det finns en stor medvetenhet om att orsakerna ligger på en mer strukturell nivå – att betygshetsen är hög och eleverna har många prov och uppgifter. Svaret på frågan vad man ska göra åt problemen har många gånger landat i att lära individer att hantera stress. Elevers mående har inte någon direkt påverkan på denna studie, men indirekt finns det förstås en påverkan. Skolans verksamhet, inte minst i social mening, sker i hög grad utanför klassrummen. I den meningen påverkar många olika faktorer om än i olika grad. De flesta av dessa faktorer, som har en sekundär betydelse för resultatet i just denna avhandling, kan förstås av andra skäl vara viktigare för både skolan och individer att hantera.

En faktor som har en mer direkt betydelse för avhandlingen är de förändringar som har skett på pedagogisk och institutionell nivå. Innehållet i dessa förändringar redovisas på andra ställen, men värt att notera är att under de drygt tio år jag har bedrivit fältstudier på skolan har tre stora skolutvecklingsprojekt som tagit mycket tid och energi i anspråk och som i hög grad påverkat såväl undervisning som arbetsmiljön genomförts (formativ bedömning, learning study och cooperative learning). Två stora reformer har kommit neddimpande från ovan: först den så kallade försteläraformen och sedan det så kallade lärarlönelyftet. Dessa är de senaste i en rad förändringar som har påverkat den svenska skolan i allmänhet och lärares och rektorens arbetsrelationer i synnerhet. För att få en rimlig inramning av denna avhandling, som handlar mer om det senare än det förra, är det nödvändigt att backa bandet några årtionden och kortfattat sätta samman dessa reformer med ett mer politiskt och ideologiskt skifte i svensk utbildningshistoria. Men innan dess: själva syftet med avhandlingsprojektet.

Syfte och frågeställningar

Det övergripande syftet med detta arbete är att undersöka hur generella och specifika förändringar har påverkat organiserandet av makt och relationer i den institutionella praktiken i gymnasieskolan, och hur lärare och rektorer reagerar på och resonerar kring konsekvenserna av dessa förändringar.

För att uppfylla syftet ställs fyra specifika frågor.

- Hur hanterar lärare som driver en lokal förändringsprocess kritik och motstånd från sina kollegor?
- Hur påverkar införandet av en karriärsreform skolans administrativa logik och lärarnas inflytande över den institutionella praktiken?
- Hur påverkar införandet av en reform som har till avsikt att belöna speciellt skickliga lärare skolans administrativa logik och lärares professionella identitet?
- Hur kan man se större samhällsförändringar i välfärdssektorn de senaste tre decennierna avspeglade sig i värdeförändringar i lokala skolpraktiker?

Med detta syfte och dessa frågeställningar är min avsikt att bidra till den tämligen omfattande forskning som har tagit avstamp i den övergripande förändring som har skett inom skolan de senaste tre decennierna, men att göra det med ett tydligt fokus på den institutionella praktiken. Specifikt vill jag bidra till en ökad förståelse av hur förändringar påverkar makt- och relationsmönster på mikronivå. Genom att sätta lärarnas och rektorernas resonemang i centrum vill jag också greppa möjligheten att lyfta deras röster – röster som alltför sällan når utanför de egna väggarna när skolan diskuteras och debatteras i medierna.

Transformationen av den svenska skolan

Omstruktureringen av det svenska utbildningsväsendet, i sig och också som en del av en allmän välfärdstransformation, och dess effekter har studerats under lång tid och av flera olika discipliner. Harling (2017) ser sex huvuddrag i den forskning som behandlar om transformationen av den svenska skolan:

1. forskning som behandlar *decentraliseringen* (se till exempel Jarl & Rönnberg, 2010)
2. forskning som behandlar *kommodifieringen* – det vill säga hur individer, utbildning och kunskap har kommit att betraktas som varor (se till exempel Ball, 2003, 2007; Beach & Dovemark, 2005; Dahlstedt, 2007)
3. forskning som behandlar *konkurrensen* mellan olika aktörer (se till exempel Ball & Yodell, 2008; Beach & Dovemark, 2011; Fredriksson, 2010)
4. forskning som behandlar *privatiseringen och möjligheten till vinstuttag* (se till exempel Arreman & Holm, 2011; Lunneblad, 2010).
5. forskning som studerar *ansvarsutkrävandet* – det vill säga mätningar och utvärderingar som maktmedel (se till exempel Wahlström, 2009).
6. forskning som behandlar *valfrihet* (se till exempel Englund, 1996a; 1996b; Hyrén, 2015; Lund, 2006).

Gemensamt för dessa forskningsansatser är att de ger goda exempel på hur en neoliberal ideologi har genomsyrat den transformation av utbildningsväsendet på global nivå de senaste tre decennierna (Bialostok & Aronson, 2016). Enligt Olssen och Peters (2005) har skolan varit ett nav i utvecklingen från ett utpräglat (politiskt liberalt) välfärdssamhälle till ett marknadifierat neoliberalt samhälle. Utvecklingen har gått gradvis, men idag råder det väl knappast någon tvekan om att det neoliberal inflytandet har förändrat ramverket som reglerar det sociala och institutionella livet på våra skolor. Vägen dit har kantats av olika intentioner.

Fram till 1980-talet präglades av utbildningspolitik av en stark statlig styrning som syftade till att säkerställa likvärdighet och jämlikhet. I själva verket är den kursförändring som skedde i början av 1990-talet den mest omvälvande sedan införandet av grundskolan (Börjesson, 2016). Fram till dess hade Sverige haft ett av världens mest sammanhållna skolsystem (Jarl, 2012). Idag ser det annorlunda ut. Få länder kan uppvisa en så stor ökning av andelen elever i skolor med privata huvudmän 1980-2015 som Sverige (Ball, 2008). Kommunaliseringen av den svenska skolan, införandet av privata skolval samt generösa etablerings- och finansieringsvillkor för fristående skolor har inte bara inneburit ett ökande inslag av fristående skolor och skapandet av en skolmarknad där kommunala skolor har kommit att utsättas för en konkurrens av privata aktörer, utan också en förändring i skolans organisationsstruktur (Börjesson, 2016).

Förändringarna inom svensk skola har i mångt och mycket speglat förändringar som skett utanför skolans domäner. I själva verket är förändringar av utbildningssystemet ett resultat av förändringar av det svenska samhället i stort (2005). Efterkrigstidens välstånd möjliggjorde en välfärdsmodell präglad av universella rättigheter, generell välfärd, hög inkomstfördelning och ytterst få aktörer inom den offentliga sektorn. Processen innebar en avkommodifiering (Esping-Andersen, 1990). Politiskt drivande i detta välfärdsbygge var en stark socialdemokrati som såg den svenska skolan som ett verktyg för att utjämna socioekonomiska skillnader vilket i förlängningen ledde till att allt flera från arbetarklassen gick till högre utbildning (Strandler, 2017; Rothstein, 2010). Utbildningsväsendet kom fram till 70-talet präglas en stark centralism.

Under 1970-talet började vindarna vända. Sverige gick in i en ekonomisk kris. En generell kritik mot den svenska välfärdsstaten kom att påverka skolan specifikt under de kommande decennierna. Vid tiden kring 1980-talet utsattes välfärdsstatens politiska ekonomi för en allt hårdare kritik. Det hade förekommit kritik från vänsterhåll som främst handlade om centralism och stelbent byråkrati men den ledande ideologiska kritiken kom från högerhåll (Börjesson, 2016; Brante, 2014; Harvey, 2005, Olssen &

Peters, 2005.³ Harvey (2005), menar att den ideologiska omdaning som skett internationellt såväl som nationellt har skett med såväl politiska som byråkratiska aktörers goda minne. Det är en utveckling som har snabbats på av att ekonomiska kriser och lågkonjunkturer har utnyttjats för att påvisa byråkratins tillkortakommanden (Svensson & Svensson i Brante. et al, 2019).

Förändringens vindar förstärktes av uppkomsten av en nygammal ekonomisk och politisk idéströmning: neoliberalismen. Neoliberalismens ideologiska agenda kan enligt Brante (2019) sammanfattas i tre delar: *Marknaden* är den mest effektiva arenan för produktion och distribution av varor och tjänster. *Konkurrens* är den mest centrala mekanismen för att marknaden ska fungera effektivt. *Individen* är den grundläggande enheten i alla samhällen. Samhällets individer är rationella varelser som har möjligheter att fatta rationella beslut på marknader utifrån sin inneboende strävan att optimera sina belöningar oavsett om dessa gäller ekonomiska resurser, status eller prestige.

I Sverige genomfördes, från slutet av 1980-talet och framåt, en serie finansiella avregleringar som en direkt följd av neoliberalismens syn på samhället som skulle få långtgående konsekvenser. Delar av den offentliga sektorn verksamheter privatiserades i stort och i smått: stora offentliga aktörer bolagiserades och skulle framgent drivas av vinstintresse, men även verksamheter som förskolor och äldreboenden avyttrades till privata aktörer (Hort, 2014). Marknadens principer skulle komma att genomsyra även den offentliga sektorn. I samhället förväntades individens fria val styra såväl marknaden som den offentliga sektorn genom efterfrågan och fria val (Brante, 2019; Börjesson, 2016; Hort, 2014). I den meningen kan processen förstås som en återkommodifiering av den offentliga sektorn. I en svensk kontext gäller detta inte minst inom utbildningsväsendet (Börjesson, 2016).

För att återknyta till den svenska skolan har denna inte undgått ovanstående förändringar. I flera fall har dessutom förändringarna varit mer genomgående och tydligare än i andra sektorer. Några exempel på reformer som gått i marknadens tecken är kommunaliseringen, den fria etableringsrätten av fristående skolor och systemet med skolpeng (Lundahl, 2002).

Utvecklingen har gått från en stark centralism till decentralisering och en allt tydligare resultatstyrning. Exempel på statliga kontrollmekanismer är dels skolinspektioner och ökad användning av nationella prov samt ett allt större fokus på internationella kunskapsmätningar som Pisa och Timss (Harling, 2017). Emellertid har det, som inte

³ Med förgrundsgestalter som ekonomen Milton Friedman, filosoferna Friedrich Hayek och Robert Nozick framfördes en nygammal samhällsfilosofi: neoliberalismen, eller nyliberalismen som den kom att kallas mer vardagligt.

minst de egna studierna visat, också tillkommit en allt hårdare styrning på mikronivå – en styrning som i vissa fall består av en explicit styrning som betygssättning till mer implicita styrningsmekanismer där reformer som Lärarlönelyftet och införandet av förstelärare får lärarna att konkurrera om såväl lön som positioner spelar stor roll (Lundahl, Erixson Arreman, Lundström & Rönnerberg, 2010; Erlandson & Karlsson, 2018; Karlsson & Erlandson, 2021). Denna styrning på mikronivå – och hur detta påverkar lärares syn på sin professionella identitet och de institutionella relationer de har – är i hög grad i fokus i föreliggande avhandling. Den implicita styrningen på institutionell nivå i den svenska skolan – och olika aktörers reaktion på denna – har inte uppmärksamats i lika hög grad som den explicita styrningen. Detta är också ett av kunskapsbidragen i avhandlingen. I förhållande till forskningsläget är detta det huvudsakliga bidraget.

Teoretiskt ramverk

Det här är en avhandling som är starkt präglad av dess empiri. I artiklarna är det helt klart lärarnas och rektorernas röster som är det centrala. Det är den institutionella praktiken och dess relationella konsekvenser som ligger i fokus. Under arbetet med artiklarna har teorin oftast använts som ett perspektiverande redskap. I den meningen saknar avhandlingen en ”grand theory” – det vill säga en teori vars sprängkraft genomsyrar undersökningen från förförståelse till färdig text.

Avhandlingens ontologiska grund bygger på en realistisk materialism där antagandet är att de förändringar som sker och de reaktioner och emotioner som detta rör upp ska ses som ett resultat av händelsekedjor som har sin grund i reella (strukturella) problem och fenomen. Förändringens orsaker och konsekvenser söks alltså inte i första hand i de psykologiska affekter som man kan anta finns hos enskilda individer. Avhandlingen följer härvidlag en sociologisk logik där grundantagandet är att de individer som agerar, analyserar och resonerar i datan är bärare av identiteter som har förmågan att agera enskilt eller tillsammans med andra identiteter för att uppnå specifika mål och värden. Till exempel att göra motstånd. Analysen utgår från att individer i sin institutionella praktik ofta hamnar i motsägelsefulla positioner där aktörer har olika strategier när de hanterar förändring (Hörnqvist, 2012). Exempel på frågor man kan ställa härvidlag är huruvida om man vill neutralisera skadeverkningar eller överskrida strukturer? Kritiserar man/vill man byta system, korrigerar systemets regler, eller agera inom systemets ram?

Svaren på ovanstående (retoriska) frågor står dock inte bara att finna på individuell nivå. Inom etnografi på utbildningsområdet har kulturbegreppet traditionellt sett spelat en central roll. Det är genom en konceptualisering av specifika gruppers kultur(-er) man sökt svaret på frågor som rör struktur och agency (Beach, 2010). Breda kulturanalyser i

syfte att avtäcka processer och krafter i spel har varit ett tydligt kännetecken i mycken forskning gjord av etnografer i vårt närområde (Beach & Dovemark 2007; Borgnakke 1996; Pedersen 2007). Kulturanalyser där man gärna anlägger ett kritiskt perspektiv:

Scandinavian educational ethnography evidences this through the development of procedural analyses which social actors can use in order to both understand, consolidate or even change social positions and social order, if only at a micro-political level.

Skandinavisk etnografi har i hög grad fokuserat på maktförhållanden och processer och hur individer och grupper förkroppsligar och tar till sig konsekvenserna av makt och skeenden. Det har inte minst handlat om att undersöka och synliggöra hur aktörer agerar och förstår sig själva på ett subjektivt plan i ljuset av å ena sidan den bild av deras livschanser – som inte sällan tas för givna hos dem själva, i den kulturella kontexten, i medier och i policydokument – och å andra sidan hur dessa livschanser motarbetas av den rådande strukturen (Beach, 2010)

Generella teoretiska influenser

Det här är en avhandling som i bred mening kan betraktas som en ”klassisk” etnografi med idéhistoriska och teoretiska rötter i den så kallade Frankfurterskolan och marxismen. Som exempel på tidigare sådana studier har vi till exempel Paul Willis Learning for Labour (Willis, 1977) där Willis visar hur klassidentitet reproduceras i brittiska arbetarklasskolor. Den etnografitradition som ligger till grund för detta arbete har sin startpunkt på 1970-talets marxistiska etnografier som till exempel (Callewaert & Nilsson, 1974, 1980) som visade hur klassamhället reproducerades genom skolans praktik. Dennis Beach har i åtskilliga studier förvaltat denna tradition. Den marxistiska idétraditionen har sedan vidareutvecklats i foucauldiansk riktning av Stephen Ball i som i olika studier visar hur makt reproduceras och distribueras via en administrativ logik (se till exempel Ball 1997, 1998, 2003, 2007, 2008, 2013).

Just Michel Foucault är en tänkare som varit föremål för mycket intellektuellt grälände. Efter hans död 1984 har diskussionen fortsatt, både vad det gäller innehållet i hans texter, men också hur man ska kategorisera och placera Foucault i de trender som kännetecknar den filosofiska historien (Nilsson, 2008). För denna avhandling är det egentligen bara en liten, men central del av Foucaults produktion som är intressant: analysen av horisontell makt på mikronivå. Utmärkande för maktrelationer är att de är ojämlika, omstridda och instabila, menar Foucault (2002). Ojämligheten i sig har olika grund: materiella resurser, information, erfarenhet, kunskap, social klass – eller den viktigaste faktorn vad gäller denna avhandling – formell hierarki. Konflikter är inneboende i maktutövandet till följd av denna ojämlika fördelning (Foucault, 2002). Följden blir en

kamp där makten ständigt skapas och återskapas. Styrkeförhållanden ger upphov till tillstånd som alltid är ”lokala och ostadiga”. Även om det inte finns någon inbyggd logik som garanterar stabilitet i maktrelationerna finns det på handlingsnivå en riktning (directionality) som är resultatet av småsinta kalkyler, sammandrabbningar av viljor och härvor av enskilda intressen, menar Dreyfus & Rabinow (1982, se också Hörnqvist 2012). I artiklarna (Del 2) finns åtskilliga exempel på hur lärare och rektorer ”förhandlar” makt, hur man genom strategiska handlingar förhalar, undviker, underminerar och/eller omdirigerar beslut till att handla om något annat än de ursprungligen åsyftade. Makt förstås inte i första hand som aktivitet, utan snarare som relation; alltså en makt som utgår från och återskapar maktrelationer (Hörnqvist, 2012). I den meningen är det viktigare hur makt fungerar snarare än hur den utövas.

Generellt sätt har utbildningsetnografer varit mycket intresserade av att ta teoretiska grepp på det man beforskar (Larsson, 2006; Delamont, 2008; Walford, 2008), men man har gjort det med varsam hand. Man har ansträngt sig för att undvika det Beach (2010) kallar ”stand-alone-chapters on theory” (se också Trondman, 2008 och Willis & Trondman 2000) där teorin blir en fond eller läggs som en blöt filt över empirin. Inom den skandinaviska traditionen är istället är data och teori dialektiskt sammantvinnade. Teorin blir ofta ett viktigt verktyg för att skapa nya sätt att tänka kring datan (Beach, 2010; Gordon, Lahelma & Beach, 2003). Teorin skall inte förhindra våra möjligheter att avtäcka en social verklighet. Därvidlag förordas ett intimt, men också kreativt och dynamiskt möte mellan teori och empiri, menar Willis och Trondman (2000) som också betonar vikten av att använda teori på ett varsamt sätt.

Så med all respekt för föregångarna. Strävan inom detta etnografiska projekt har under hela dess gång varit att försöka ”komma nära”; att fånga ett konkret och materiellt innehåll genom att närgången studera en kultur under en längre tid att undersöka hur dessa element är konstituerade praktiskt, vilken relation de har till varandra och hur människorna i den sociala kontexten eller kulturen talar om dem (Atkinson, 2017). I bred mening skriver avhandlingen därmed in sig i något gemensamt för all utbildningsetnografi: en strävan att utveckla teoretiska och praktiska beskrivningar av människors liv och identiteter inom skolans värld. Att göra situerade och kontextuellt medvetna undersökningar som bringar klarhet och kunskap om grundläggande förhållanden inom utbildningssystemet och att undersöka latenta sammanhang i en institutionell praktik utifrån ett deltagarperspektiv (Beach, 2010).

Den skandinaviska etnografiska traditionen har, direkt eller indirekt, ofta haft en underliggande emancipatorisk strävan att ge sociala aktörer verktyg att förstå, konsolidera och möjlighet att förändra sina sociala positioner och ibland också den sociala ordningen – om än på mikronivå (Beach, 2010; Willis & Trondman, 2000). Inte

minst gäller detta inom den *kritiska etnografen* (se till exempel Beach & Dovemark, 2007; Borgnakke, 1996 och Pedersen, 2007). I kritisk samhällsforskning finns en implicit önskan att forskningen ska bidra till en förändring av de förhållanden en historisk skapad struktur – präglad av maktassymmetri och särintressen – upprätthåller (Alvesson & Sköldberg, 2009). Hur detta emancipatoriska kunskapsintresse är utformat och vad det syftar till är dock i högsta grad en öppen fråga. Den här avhandlingen är att betrakta som en kritisk etnografi, men försöker i möjligaste mån undvika att förfäktat kritiska tolkningar ur en låst föreställningsram och/eller erbjuda en formel för hur denna förändring ska gå till. ”Kritisk” ska snarare, med Alvesson och Sköldberg (2009), förstås som att a) identifiera och ifrågasätta de antaganden som ligger bakom vanliga sätt att varsebli, förstå och handla; b) erkänna det inflytande som historia kultur och social position har över uppfattningar och handlingar; c) föreställa sig och utforska ovanliga alternativ som kan rubba rutiner och en etablerad ordning; d) uppmärksamma olika, inte minst subtila former för social dominans, och e) vara tillbörligt skeptisk till varje kunskap eller lösning som påstår sig vara den enda sanningen eller det enda alternativet.

Neoinstitutionell teori och administrativ logik

För att kunna analysera den institutionella praktiken på ett mer handfast sätt krävs ett fokus som ligger närmare den empiri som beforskas. När forskningen tar ett helhetsgrepp över vad som sker i en organisation gör man det ofta genom att beskriva skeendet utifrån institutionella logiker. En institutionell logik är ett i grunden teoretiskt begrepp som kan beskrivas som en symbolisk konstruktion, eller om man vill: en idealtyp (Friedland & Alford 1991). Med detta menas att logikerna inte existerar i sin rena form, utan snarare är att betrakta som analytiska referensramar vilka hjälper oss forskare att förstå praktiska skeenden i en organisation eller en institution. Friedland & Alford (1991) menar att en institutionell logik samtidigt kan innefatta såväl idéer och meningsskapande element som konkreta strukturer och praktiskt handlande. När de bakomliggande idéer som finns inbyggda i en logik materialiseras sker det inom ramen av en institutionell praktik som både formar, möjliggör och sätter gränser för hur aktörer kan agera. Thornton, Ocasio & Lounsbury (2012) beskriver det som att aktörer är ”inbäddade” i logiker; att man genom dessa inte ser bara var gränserna för sitt agerande finns, utan också hur man förstår och upplever sina upplevelser, sina handlingar, sin roll, sin identitet genom logiken. En institutionell logik påverkar tjänstemannajaget (roll, regler och förordningar) men har också en identitets- och meningsskapande funktion (i termer av till exempel moral-, makt- och frågor som rör den egna identiteten och relationer i förhållande till det professionella jaget). Detta kan också ses som en förklaring till varför en praktisk implementering av reform som förstelärrerformen eller lärarlönelyftet laddas med symboliska frågor som vad det innebär att vara lärare, vilka grundvärderingar som är de mest centrala, vad som är rättvist och så vidare (se artiklarna

i del 2 och i synnerhet Erlandson, Strandler & Karlsson, 2020 och Karlsson & Erlandson, 2022).

En institutionell logik är inte värderingsfri och uppkommer inte genom processer som är ett resultat av vare sig naturlagar eller nödvändighet. Tvärtom är de institutionella logikerna ideologiskt grundade värdesystem som föreskriver fördelning av resurser, beslutsformer, ansvar och auktoritet (Sahlin & Eriksson-Zetterquist, 2016). Detta innebär också att den institutionella logik som dominerat i skolan har sett olika ut och har haft olika stort inflytande på praktiken i den offentliga sektorn – och därmed också i skolan – beroende på de olika ideologiska vindar som blåst under olika tidsperioder.

I ett statligt styrt utbildningsväsende – såsom det sett ut fram till 1990-talets början – var den byråkratiska logiken tongivande. Den byråkratiska logiken bygger i grunden på att lagar och förordningar kommer till genom en politisk styrning. När lagar och förordningar är på plats tar den byråkratiska styrningen vid genom en förvaltningsstyrning som implementerar lagar och förordningar (ofta i form av policy) i organisationer och institutioner. I förvaltningen arbetar sedan tjänstemän för att utföra de fattade besluten ändamålsenligt, korrekt och effektivt. Det praktiska arbetet styrs genom hierarkiska tydliga ansvarsstrukturer, regler, formella procedurer och standardisering genom styr-, samordnings- och kvalitetskontrollmekanismer (Blomgren & Waks, 2015).

Den som har insyn i hur skolor styrs och fungerar vet att den byråkratiska logiken är väl så giltig än idag. Så också på den skola som denna etnografi studerar. Lärare och rektorer har skapat, och skapar, legitimitet i sitt handlande genom de regler och normer som råder i skolan. I sin verksamhet har de att anpassa sitt agerande till sin roll som opartiskt neutrala tjänstemän som också kan ställas till ansvar för sitt agerande. Som March och Olssen (1989) visar finns det dock ett friutrymme. Aktörerna i en institution agerar inte oreflekterat. Ett beslut eller en handling grundar sig ofta i ett individuellt ställningstagande där graden av professionalitet och autonomi – men också genom att aktörerna samtalar kring hur man gör och bör göra i en given situation – är faktorer som måste vägas in. I alla institutioner finns en potential att påverka hur reglerna formas och tillämpas i den konkreta verksamheten. Aktörers ageranden är i den meningen under ständig förhandling (Fredriksson, 2010; se också Lipsky, 1980 och Dreyfus & Rabinow, 1982).

Man skulle kunna beskriva det som att det i varje institution finns en legitimitet som grundar sig på en professionell kunskap och kompetens som i sin tur bygger på kollegialt utvecklad beprövad erfarenhet och kontrollerad vetenskap som möjliggör en autonom yrkesutövning på mikronivå. Detta är grunden för den institutionella professionslogiken.

Uppenbart är att olika professioner har olika möjligheter när det kommer till att styra alternativt blir styrda i sin yrkesutövning, vilket gör att den professionella logik som har olika tyngd i den enskilda institutionen (Fredriksson, 2010). I skolans värld råder det delade uppfattningar om i vilken grad lärares (och rektorers) autonomi har ökat eller minskat de senaste decennierna (Wermke & Forsberg, 2016). Å ena sidan har den professionella legitimiteten förstärkts genom införandet av lärarlegitimationen vilket både har gett lärarna ökad auktoritet, högre status och utgjort ett skydd för yrkesidentiteten (Frostensson, 2014). Å andra sidan tycks lärarnas (och rektorernas) professionalitet undergrävs genom politiska utspel, marknadstänkande och hårdare styrning och kontroll på mikronivå (Stenlås, 2009, 2011). Fredriksson (2010) visar hur en minskad horisontell autonomi i förhållande till den byråkratiska legitimiteten och en ökad vertikal autonomi där ansvar och nya uppdrag har förts neråt i den institutionella praktiken har lett till en fragmentisering av lärarprofessionen och skapat olika former av professionella identiteter. Carlgren & Klette (2008), menar att det går att se en ny form av professionalism i vilken lärarnas professionella identiteter formas av det man kallar 'accountability', dvs. ett allt större ansvarstagande och en allt större redovisningsskyldighet.

De senaste decennierna har marknadslogiken i allt högre grad kommit att genomsyra den institutionella praktiken. I dess senaste form hämtar all marknadslogik sin kraft i den bytesrelation mellan säljare och köpare där utbud och efterfrågan sätter prislappen. För lärarnas del har de olika marknadsreformerna i det svenska utbildningsväsendet skapat maktstrukturer som i högre grad fördelats mellan staten i form av kontrollsystem, kommunerna och marknaden genom ägande, rektorer genom målstyrning och till "kunderna" (föräldrar och elever) på bekostnad av deras egen autonomi (Lundström, 2015; Lundström & Holm, 2011; Lundström & Parding, 2011).

En skola av idag är en komplex social organism där olika aktörer – inte bara lärare – agerar i olika roller vilket i sig kan öka eller minska friutrymmet för såväl grupper som enskilda individer i en skola (Wermke & Salokangas, 2015). Detta stöds också av vår egen forskning (se till exempel Erlandson & Karlsson, 2018 i del 2). Med friutrymmet kommer också med nödvändighet ett behov att legitimera sina handlingar. Häri ligger sprängkraften i den institutionella logiken i praktiken, men i en institutionell praktik finns också annat som påverkar aktörers förhållningssätt. Till exempel övergripande ideal, beslutsgrunder och syn på elever och föräldrar (Fredriksson, 2010). Fredriksson försöker i sin avhandling (Marknaden och lärarna, 2010) bringa ordning i komplexiteten med hjälp av nedanstående modell som tecknar möjliga förhållningssätt i praktiken i förhållande till de olika institutionella logikerna: ⁴

⁴ Som synes har Fredriksson med en fjärde kolumn som inte diskuterats ovan. Det ska inte tolkas som att en brukarorienterad logik inte har betydelse. När lärarna (i högre grad än rektorerna) visar passion för

	Byråkratisk	Professionell	Marknadsorienterad	Brukarorienterad
Överordnat ideal i yrkesutövandet	Följa regelverket	Beakta den professionella kunskapen och yrkesetiken	Vara lojal mot organisationen	Visa hänsyn till brukaren
Beslutsgrunder	Regeltolkning	Professionell bedömning	Kundens efterfrågan, skolans profil och skolledarens riktlinjer	Dialog med brukarna
Syn på elever (och föräldrar)	Medborgare	Klient	Kund	Brukare
Grund för legitimitet	Formrationalitet	Vetenskaplig kunskap och professionell etik	Kundtillfredsställelse	Medbestämmande

En viktig skillnad mellan de marknadsorienterade och de byråkratiska/professionella förhållningssätten är frågan om var lojaliteten ligger, menar Fredriksson (2010). Emedan lärare som anammar det byråkratiska respektive professionella förhållningssättet främst poängterar regelverket⁵ respektive den professionella kunskapen (häri ligger också kollegialiteten) implicerar det marknadsorienterade förhållningssättet istället en lojalitet gentemot det lokala ledarskapet (och eventuellt ägarna till skolan i fråga). Fredriksson (2010), menar att läraren både kan komma att tvingas kompromissa med såväl regelverket som den professionella kunskapen när de överordnades riktlinjer och beslut inte stämmer överens med dessa.

För att återgå till frågan om autonomi handlar det både om inom vilka gränser autonomi kan utövas och vem som kan nyttja det friutrymme som ändå finns. De lokala enheterna har tämligen stor autonomi när man bestämmer hur man ska uppnå de övergripande mål politiker och högre tjänstemän har satt upp. Denna autonomi tillkommer dock inte i huvudsak byråkraterna på golvet. Det är snarare cheferna som får ett stort

sitt arbete och kritiserar den förskjutning av värderingar – inte minst demokratiska – i relation till skolans uppdrag och vad de ser som läraryrkets ethos är det ofta ett exempel på just en brukarorienterad logik (Se till exempel artikel 3 i del 2). Däremot har den ett svagt inflytande på de institutionella förhållandena på Baxter High, varför jag inte lägger någon större vikt vid den här.

⁵ Se Lipsky (1980) och diskussionen om street-level bureaucrats. Fredriksson översätter begreppet till ”närbyråkrat”.

handlingsutrymme att både utveckla verksamheten och att leda arbetet (Peters, 2001; Fredriksson 2010).⁶

Lärares möjligheter till att styra sin vardag, eller till och med göra motstånd, ramas in av en institutionell logik, förmedlad genom policy och formella och informella dekret. Dock, möjligheterna till autonomi beror också på den rådande kultur som finns på skolan; av vilken styrka kollektiva sammanslutningar har, men också i vilken grad enskilda medarbetare kan stå upp för eller mot en förändring. Utvecklingen, sett till skolan som helhet i ett nationellt perspektiv, är mångfacetterad och det finns stora lokala skillnader mellan de möjligheter grupper och individer har att erövra sitt agentskap. Den övergripande trenden, menar Lundström (2015), är dock att det har skett ett skifte från en yrkesmässig professionalism där lärarrollen i sig i hög grad satte ramverket för autonomi, till en organisationsbunden och reglerad autonomi – starkt influerad av marknadslogik.

Marknadslogikens administrativa form känner vi under namnet New Public Management (NPM) vars ideologiska bas bygger på idén att marknadsprinciper utgör det mest effektiva sättet att driva den offentliga sfären (Peters, 2001; Rothstein, 2002). NPM är enligt Almqvist (2004) att betrakta som ett konstruerat begrepp snarare än ett system av idéer som införts som sammanhållen logik i den offentliga sektorn. I mångt och mycket används NPM för att beskriva diverse företeelser och förändringar som har skett från 1980-talet och framåt (Hood & Peters, 2004; Strandler, 2017) Power & Laughlin (1992) karaktäriserar NPM redan under tidigt 1990-tal som ett kluster av idéer och metoder hämtade från näringslivet i syfte att organisera arbetet inom den offentliga sektorn på ett mer effektivt sätt. Hood (1995) menar att NPM kan betraktas som en kritik mot en progressiv era inom den offentliga sektorn (eller om man följer resonemanget ovan: en byråkratisk logik) som var strukturerad på ett annat sätt än näringslivet och där den bärande idén var att den offentliga sektorn på ett tydligt sätt skulle särskilja sig från det privata näringslivet vad gäller affärsmetoder, organisatorisk utformning och strukturer för karriär och andra belöningsstrukturer (Almqvist, 2006). En stark centralism styr genom regler och policydokument skulle ersättas av en managementlogik innefattande tydliga målformuleringar och noggrann uppföljning av måluppfyllelsen (Hood, 1991, 1995)

NPM var en reaktion på sin tids problem. Redan under 70- och 80-talet hade det, som redan berörts, framkommit en stark kritik mot den offentliga sektorn både från höger- och vänsterhåll. Kritiken gick ut på att den var för stor, stelbent och maktfullkomlig; att

⁶ Detta är något jag känner igen väl från min tid på fältet. Under de tio år som jag har genomfört fältstudier på Baxter High har jag sett åtskilliga exempel på hur gymnastiechefen påverkar inte bara det interna arbetet, utan också vilken institutionell logik som är dominerande under dennes ledarskap.

den i för hög grad detaljstyrde de enskilda människornas liv. Man kritiserade dess ineffektivitet, icke-flexibilitet, kostsamhet och brukarvänlighet (Bornemark, 2018). Efter en rad politiska beslut under 1990-talet rullade staten tillbaka sitt inflytande inom den offentliga sektorn. I neoliberal anda skedde nu genomfördes såväl decentralisering och privatisering av en rad verksamheter, inte minst inom skolans värld (Ringarp, 2011; Börjesson, 2016). Nu var det dags för politiken att råda bot mot tungrodd byråkrati, ineffektivitet och detaljstyrning med hjälp av en marknadslogik som innefattade transparens, stark målstyrning och fokus på resultat och effektivitet. På administrativ nivå stavades som sagt strategin New Public Management. Hood (1991, 1995); Strandler (2017); Agevall (2005) och Bornemark (2018) har pekat ut ett antal av dess kännetecken:

Målsättningar, mätningar, måluppfyllelse, styrning och kontroll. För att tydliggöra ansvar (accountability) och möjliggöra jämförelser ska tydliga mål och standarder för verksamheten sättas som sedan utvärderas genom mätningar (i företrädesvis kvantitativ form).

Output snarare än inputs. Man ska lägga fokus på verksamhetens resultat (output) snarare än en styrning av verksamhetens resurser och reglering av dess processer (inputs). Den kommande resursfördelningen knyts till de mätbara resultaten.

Konkurrens och införandet av kvasimarknader. Den service den offentliga sektorn kan erbjuda kan göras lika effektiv eller effektivare om den utsätts för konkurrens – eller utförs helt – av privata entreprenörer. Här finns en stark tilltro till att konkurrens kan leda till både större effektivitet som lägre kostnader. Genom införandet av kvasimarknader skapas också konkurrens mellan olika verksamheter inom den offentliga sektorn. Genom interndebiteringar skapas inte bara en konkurrens om resurser, de decentraliserade verksamheterna tvingas också att rikta fokus mot den egna effektiviteten.

Stark tilltro till ledningen (managern). Av texten ovan är det lätt att få intrycket att NPM bara innebär att makt och styrning enkom har decentraliserats. Det är en sanning som kräver sin modifikation. NPM har decentraliserat makt och styrning från makronivån till förmån för en stark centralisering på mikronivån. Således har politiker på lokal nivå fått ett större inflytande samtidigt som ledningar inom organisationen/institutionen fått större (makt-) befogenheter och handlingsfrihet (se också Christensen & Lagereid, 2002).

Nytt språk, nya krav. Marknadslogikens språkbruk förändrar också olika aktörers agerande och inflytande. När verksamhetsenheter förvandlas till resultatenheter, service

och omsorg beskrivs som produktion och elever och deras föräldrar som kunder förändras inte bara fokus på arbetet som ska genomföras. Det innebär också andra att andra krav kan komma att ställas på medarbetare: inifrån i form av krav från ledningen, utifrån i form av krav från ”kunder”.

Till det kan läggas en egen iakttagelse från åren av fältstudier (se till exempel Erlandson, Strandler & Karlsson, 2020): nämligen *ett skifte av fokus från det kollektiva till det individuella*. Detta när det gäller såväl när aktörer analyserar specifika fenomen och problem som dess orsaker och konsekvenser, men också när man diskuterar åtgärder för att lösa ett problem eller att effektivisera något i verksamheten.

Det är viktigt att återigen poängtera att NPM inte är en enhetlig global rörelse som likformar den offentliga sektorn. Den tar sig en rad olika uttryck när den implementeras i praktiken (Dent, 2004; Hood, 2000). Dessutom fungerar, som redan påpekats, en institutionell logik som NPM sällan eller aldrig som allennärådande inom en organisation eller institution. Olika former av institutionell logik fungerar ofta integrerat eller parallellt även om en av dem dominerar vid en given tidpunkt (Greenwood m.fl. 2010). En enskild skola som Baxter High är, som vi ska bli varse, en institution där en byråkratisk logik i hög grad styr verksamheten och där professionslogikens flagga hålls högt. Inte minst genom att de olika ämnesgrupperna fortfarande har ett inflytande genom att ständigt förhandla, diskutera och ibland protestera mot föreslagna förändringar. Även om NPM inte är en logik som med hegemonisk kraft genomsyrar all verksamhet i skolan, är det en logik som lärare och rektorer ändå förhåller sig till. NPM är också en teknologi som aktivt används av olika instanser inom skolan för att få agenter att agera eller disciplinera sig på önskat sätt.⁷ Därvidlag har den, som vi ska se, i hög grad kommit att påverka såväl den institutionella praktiken som den enskilde medarbetarens resonemang om den egna professionella identiteten, men också relationen till ’de andra’.

Tidigare forskning

Etnografisk och annan relevant skolforskning i Sverige

Om den svenska etnografiska traditionen intåg på svenska universitet kan man i korthet säga att de starkaste rötterna står att finna i anglo-amerikansk etnografi och att inflytandet i Sverige har ökat från 1980-talet och framåt genom ett kollektivt

⁷ Ett exempel på detta är när rektorer sätter upp kriterier för en specifik skolutveckling i de lokala lönekriterierna eller när de använder olika belöningar i form av lön, ersättningar eller positioner, när lärare åtar sig andra uppdrag än det som följer med den gängse undervisningen.

nätverkande.⁸ Larsson (2006) menar att etnografins väg in i svensk forskning har fem faser. *Den första fasen* som sträcker sig från sent 60-tal till sent 70-tal kännetecknas av att forskare börjar använda metoder och kombinationer av metoder som är snarlika det man idag kallar etnografi, men utan att etikettera vare sig den egna praktiken som etnografi eller sig själva som etnografer. *Den andra fasen* som har sin startpunkt i början av 80-talet är kortlivad och lokalt förankrad till ett nätverk i Uppsala. Gruppen var liten och dess inflytande på svensk utbildningsforskning likaså, men man hade nu åtminstone börjat etikettera sitt arbete som etnografiskt (Larsson 2006). *Under den tredje fasen*, som har sin startpunkt i mitten av 80-talet börjar kurser på enskilda universitet (Uppsala, Göteborg, Linköping) introduceras. Flera ledande etnografer, inte minst Stephen Ball, Ivor Goodson och Andy Hargraves, bjuds in för att hålla föreläsningar i Sverige. Genom dessa får inte bara studenter och forskare en direktlänk till den sociologiska chicagoskolan, utan också till en brittisk etnografitradition (Beach, 2010). I början av 90-talet hade den etnografiska ansatsen gått från att vara en perifer historia inom universitetsvärlden, till att bli en naturlig del i såväl doktorandutbildningar som ett metodologiskt alternativ. Under fas tre börjar man också forskare i allt högre grad etikettera sin forskning som etnografisk (Larsson, 2006). *Under den fjärde fasen*, med startpunkt under tidigt 90-tal börjar konsekvenserna av den tredje fasen bli synliga. Det sker flera disputationer som etiketteras som etnografiska. Böcker börjar publiceras och nätverk etableras (Larsson, 2006). I slutet av 90-talet går den etnografiska forskningen in i *den femte fasen*. Forskare med sina akademiska rötter förankrade i etnografien, utan att så att säga ha kommit in i etnografien via andra traditioner, tar över taktplanen. Avhandlingarna kommer nu också att gå i specifika riktningar, något som präglats mycket av skrivandet inom den skandinaviska traditionen än idag. Nätverkan det intensifieras. Svenska etnografer börjar alltmer frekventera etnografiska nätverk, inte minst de som arrangeras av European Educational Research Association (EERA) och vid den årliga etnografikonferens som anordnas i Oxford (Larsson, 2006; Beach, 2010).

Huruvida det har tillkommit en sjätte fas av etnografins etablering inom svenska utbildningsforskning sedan Staffan Larsson skrev sin artikel får stå osagt, men av egen erfarenhet kan jag konstatera att den svenska representationen vid etnografiska konferenser är fortsatt hög, och har ökat stadigt åren före pandemin. Betydelsen av de etnografiska nätverken har förstärkts. Antalet avhandlingar med etnografisk inriktning

⁸ När det kommer till den etnografiska forskningen kommer jag nedan att i möjligaste mån att hålla mig till "svensk" forskning. Jag är väl medveten vilket inflytande och vilken betydelse etnografer utanför Sverige – i synnerhet brittiska – har haft och har. Också för mig personligen. Här skulle kunna lyftas forskare som Paul Atkinson, Martyn Hammersley, Bob Jeffrey, Carl Bagley, Lisa Russell, Geoff Troman, Paul Willis, men också icke-brittiska etnografer som Karen Borgnakke och Sofia Marques da Silva... och många fler. Jag har dock, av skäl som både har med stringens och plats att göra, valt att hålla mig på svensk mark i denna del av avhandlingen.

har ökat (Beach & Larsson, 2022). Det är också tydligt att den globala publiceringstrenden där forskningen till största del publiceras i vetenskapliga tidskrifter också gäller etnografisk forskning av svenska forskare.⁹ Ämnena spretar. En etnografi om svensk skola kan idag lika väl handla om hur privilegierade ungdomar på en gymnasieskola med global profil handskas med spänningen mellan en etikundervisning som bygger på en egalitär grund och den elitism som de fått med sig hemifrån (Thörnqvist, 2019) som hur rektorer ser på vilka skolor som är ”bra” skolor utifrån andelen elever med utländsk bakgrund (Voyer, 2019).

Spännvidden är alltså vid och de beforskade ämnena många, men även om den etnografiska utbildningsvetenskapliga forskningen är mer kontextberoende än trendkänslig, kan man skönja vissa trender. Man kan till exempel se att metaetnografin, där flera etnografiska studier analyseras har förnyat det etnografiska landskapet (se till exempel Erlandson, Strandler & Karlsson, 2020; Beach; Vigo-Arazola, 2021; Beach; Dovemark; Schwartz & Öhrn, 2013; Beach 2017).

Ytterligare en trend som blir tydlig har just med *vad* man beforskar att göra. En icke anspråkslös del av den senare svenska etnografiska forskningen har kommit att handla om konsekvenserna av de senaste decenniernas (neoliberal) transformation av det svenska skolsystemet på olika nivåer (Se till exempel Karlsson & Erlandson, 2022, 2021 och Beach, 2010, 2021). Dovemark & Holm (2017) undersöker, som ett exempel på denna forskning, i en studie hur skolor marknadsför sig i en era där konkurrens om elever och resurser råder. I två olika städer undersökte man med hjälp av marknadsföringsmaterial hur skolorna försökte nischa in sig, man besökte arrangemang där skolorna skulle marknadsföra sig och de kompletterade med intervjuer i syfte att få veta vad den pedagogiska identiteten de marknadsför får för konsekvenser och hur eleverna resonerar kring valfriheten (Dovemark & Holm, 2017). Resultatet blir en självsortering, menar man, en individualisering på strukturell nivå som inte bara förstärker homogeniteten i den enskilda skolan – utan också ökar differentieringen och segregeringen i samhället i stort.

Det neoliberal inflytandet har kommit att genomsyra svensk skola på flera nivåer. Ett område som har diskuterats mycket av svenska etnografer de senaste åren är betydelsen av betyg och bedömning i allmänhet och standardiserande test i synnerhet. I studie undersökte Silfver, Sjöberg & Bagger (2015) hur 9-10-åringar reagerade på nationella prov i matematik. Eleverna uppvisade en stark förvåning när lärarnas roll gick från att vara hjälpsamt och omhändertagande till en kontrollerande roll. Testningarna fick också till följd att fokus lades på elevernas individuella prestationer vilket i sin tur skapade en

⁹ Med ”svensk forskning” åsyftar jag både forskning i en svensk kontext – vilket är det vanligaste när det kommer till svensk etnografisk forskning – men också när ”svenska” forskare skriver om annat.

känsla av konkurrens som gjorde eleverna oroliga, men som ibland också kunde uppfattas som något positivt. Generellt är författarna starkt kritiska till att testa så unga barn och ser testandet som en del i en neoliberal diskurs som både handlar om att introducera barnen mot specifika mål – inte minst att göra dem bättre förberedda för nästa test – och att på längre sikt höja Sveriges Pisa-rankning. Genom att empiriskt binda händelser på mikronivå till en omgivande kontext är detta projekt ett bra exempel på den redan nämnda trenden i Sverige: att koppla det egna etnografiska projektet till transformationen av det svenska utbildningsväsendet som har skett de senaste tre decennierna.

En dylik teoretisk och kontextuell medvetenhet visar även Lunneblad & Carlsson (2012) som i en längre etnografisk studie undersöker hur standardiserade test påverkar undervisningspraktiken i årskurs fem på en grundskola i västra Sverige. Standardiserade test, menar man, individualiserar lärandet och premierar en viss sorts kunskap framför andra: nämligen den kunskap som efterfrågas av testen. Resultatet visar att det tenderar att ske ett skifte i fokus – från en diskussion som handlar om en skola där alla barn har tillgång till och möjligheter att få en bra utbildning till en diskussion om hur man ska få elever att prestera bättre på nationella och internationella tester (Lunneblad & Carlsson, 2012).

Ett annat tema som har undersökts av flera etnografer de senaste decennierna är genus i förhållande till utbildning (se till exempel Öhrn & Weiner, 2009). Studierna sträcker sig i princip från förskolan (Odenbring & Lappalainen, 2013) till högre akademisk utbildning (Angervall & Beach, 2020). Ett projekt värt att lyfta är 'Skolprestationer och kön. Om undervisning, ungdomsgrupper och lokala villkor' (Öhrn & Holm (red.) 2014). Forskarna i fråga studerar hur eleverna nio klasser i årskurs nio uttrycker föreställningar om skolpresentationer och betyg i relation till genus, men också vilka föreställningar om ovanstående kommuniceras i undervisningen och vilken betydelse de lokala omgivningarna har för ungdomarna när de reflekterar över skolprestationer och betyg. Studien visar bland annat hur lektionerna till stor del centreras kring tal om prestationer, prov och bedömningar och hur styrande (och störande) nationella prov har kommit att bli, men – som en pendang till Willis klassiska studie (Willis, 1977) – också visar hur dominerande maskuliniteter kan förknippas med vad man kallar ”en distanserad hållning till skolkrav och hårt arbete”. Denna inställning mest blir som mest synlig i en kontext utanför undervisningspraktiken där förväntningarna är att flickor förväntas att plugga och att pojkar förväntas att inte göra det, menar Holm & Öhrn (i Öhrn & Holm (red.) 2014). I relation till denna avhandling kan noteras att författarna pekar på att undervisningen i hög grad har kommit att individualiseras och att ansvaret för att lyckas i så hög grad ligger på de enskilda eleverna (se också Asp-Onsjö & Öhrn, 2015). Detta ligger helt i linje med den marknadslogik som också kommit att genomsyra arbetet på

Baxter High. Det här behöver dock inte innebära att socioekonomisk bakgrund är totalt determinerande, menar Gustafsson som delvis visar en annan bild när han porträtterar ett antal arbetarklasspojkar med utländsk bakgrund som med hjälp av kollektiva ansträngningar positionerar sig väl i skolarbetet (Gustafsson i Öhrn & Holm, 2014).

Ett ämne som kan betraktas som en övergång från det etnografiska och samtidigt återknyta till det fält denna avhandling avhandlar är hur snabbt policy expedieras i en neoliberal kontext.¹⁰ Hardy, Rönnerman och Beach (2019) har undersökt olika former av policytexter från Skolverket. Kännetecknande för dessa, menar författarna, är hur de dels präglas av en neoliberal anda som direkt adresserar lärarna som individer snarare än bredare strukturer, men också hur detta har lett till en de-professionalisering av lärarkåren. När en till synes ”postpolitisk” ideologi drar åt samma håll som policies och administrativ logik; när den institutionella praktiken fokuserar på managementkultur, konkurrens och effektivitet ökar det inte direkt lärarnas autonomi (Carlgren & Klette, 2008). Lärarna i en marknadskultur betraktas inte som: ”thinkers, designers, and co-developers of education who need an abstract, powerful, theoretical knowledge content for the realisation of a national school project in the national interest”, menar Nilsson-Lindström & Beach (2015). Istället rekonstitueras de till “doers” som är tänkta att kommunicera och utvärdera officiella kunskapsmål och bedöma elever. Det har, menar Hardy et. al, (2019), skett en förskjutning från ett ’know-why’ till ett ’know-how’.

Policy enactment-forskning

Ett viktigt forskningsfält för denna avhandling är den forskning som går under namnet Policy enactment. Fokus i denna forskning ligger inte i av att undersöka i vilken grad policy är implementerad i en lokal praktiken, lika lite som den fokuserar på hur effektiv policyn är för att uppfylla önskvärda resultat. Det handlar snarare om hur skolorna ”gör” policy (Braun & Maguire 2020; Perryman et al. 2017); vilket innebär en process som på mikronivå visar sig vara dynamisk, rörig och ibland oförutsägbar (Ball et al. 2012, 70). Policy implementeras inte utefter någon slags idealmodell, menar Maguire, Braun & Ball, (2015) i en studie genomförd på fyra engelska högstadieskolor. Policy förhandlas, översätts, rekontextualiseras i en interaktiv process där de som tar emot den i högsta grad påverkar det som sker. I den meningen är införandet av policy en mycket mer fragil och ostabil process än vad man kan tro (Maguire, Braun & Ball, 2015). Implementering

¹⁰ Det neoliberal inflytandet har redan berörts under rubriken ”Transformationen av den svenska skolan”. Det finns också en diskussion i artikel fyra rörande neoliberalismen (Erlandson et. al., 2020). Men det finns förstås mycket annan forskning som direkt eller indirekt diskuterar neoliberalismens väsen – alltså *vad* neoliberalismen är (se till exempel Peck. et. al., 2013; Olssen & Peters, 2005, liksom det finns mycket forskning om hur neoliberalismen påverkat och påverkar utbildningssektorn (se till exempel Olssen, 2005, 2010, 2016; Ozga, Dahler-Larsen Segerholm & Simola, 2011; Ozga & Jones, 2006; Peters, 2005; Lundahl, 2005; Morrissey, 2015 med flera, med flera). Här väljer jag att avstå från vidare diskussion.

av policy är, menar Ball et al. (2012), en icke-linjär, kontinuerlig mikropolisk process på institutionell nivå. Policy enactment-forskning söker efter förbindelsen mellan policy och lokal agens genom att använda flera metoder – inte sällan etnografi. Fallabella (2020) uttrycker det på följande sätt:

This multi-dimensional approach requires embracing the dialectic relationship between policy constraints and local agency. This means studying how policies induce, shape, and discipline social actors, as well as how actors actively rework policies in specific settings. Hence, the analysis unpacks how policy is practiced in both reproductive and creative ways; in other words, how school members produce policies and how policies produce them.

Som en följd av detta kännetecknas policy enactment-forskning så gott som alltid också av en kritisk analys av maktförhållanden i den lokala praktiken (Ball, 2003, 2006; Ozga, 2016). Med kritisk menas här den forskning som i Foucaults (1991) anda (se ovan) undersöker hur det neoliberala paradigmet har skapat en utförande- och ansvarsdiskurs i den lokala praktiken. Policy enactment-forskningen undersöker såväl den institutionella logiken som den teknologi som används för att styra lärarnas prioriteringar och praktik och som genomsyrar såväl deras professionella vardag som dem själva som subjekt. Som Rose (1992) tidigt slog fast är det effektivaste sättet att styra inte den repressiva vägen, utan att skapa en mentalitet som går ut på att ge subjekten (i detta fall lärarna) ett eget ansvar för såväl den egna yrkesutövningen som den professionella utvecklingen, samtidigt som man premierar vissa vägval och handlingsalternativ. Det handlar alltså om en management-driven form av självdisciplinering genom ansvarstagande (Perryman et al., 2017). Ball (2000, 2003) samlar denna sociala, moraliska och professionella självreglering under paraplybegreppet ”performativitet” med vilken han åsyftar ett system som nöter ner lärarna genom kontroll och ständiga förändringar och som avkräver av lärarna att ständigt förbättra sina prestationer och att mäta sina ansträngningar för att uppnå externa och interna mål, kriterier och uppgifter – inte minst för att uppvisa ett eftersträvänsvärt varumärke: oavsett om detta varumärke gäller sig själva eller skolan i fråga (Karlsson & Erlandson, 2018; Strandler, 2017).

I en chilensk studie undersöker Falabella (2020) den mikropolitiska konkurrenssituationen i tio skolor (här är värt att påminna om likheten mellan det chilenska och det svenska utbildningsväsendet när det kommer till det neoliberal inflytandet de senaste tre decennierna). Resultatet av studien understödjer det som jag själv har sett i min egen forskning. Marknadslogiken (NPM) har skapat en instrumentell effektivitetslogik där skolorna på olika sätt har blivit ”presterande”. Det har skapats en

granskningskultur som har kommit att dominera den institutionella praktiken i skolorna (se också Apple, 2007 och Falabella, 2014). Denna kultur har i sin tur urholkat kollektiva värden, till förmån för individuella strävanden vilket enligt Falabella (2020) också förändrar skolans prioriteringar, dess maktkultur, lärarnas beteenden – och kanske viktigast av allt – lärarnas självuppfattning.

Forskning om formativ bedömning och reformerna

Något ska också sägas om den skolforskning som berör det utvecklingsprojekt och de reformer som denna avhandling behandlar. Dock vill jag återigen påminna om att det inte är detta utvecklingsprojekt och dessa reformer *i sig* som ligger i fokus i denna avhandling; i den meningen är mina studier inte något exempel på policyforskning. Fokus ligger, som nu torde framgått flera gånger, på att analysera och förklara lärarnas och rektorernas reaktioner och handlingar på förändringar och reformer.

Forskningen om den formativa bedömningen är omfattande och feedbackens effekt på lärande kan väl betraktas som tämligen okontroversiell (Sadler, 1989; Wiliam, 2006; 2007; Lundahl, 2011). Det har genom åren också kommit en del teoretiska invändningar (Taras, 2005; 2013), men det finns också forskare som menar att de studier som stödjer de anspråksfulla påståenden utvecklingsprojekten för att främja lärande genom formativ bedömning tar som sanning bygger på begränsad empirisk evidens (Dunn & Mulvenon, 2009).

Den övervägande delen av forskningen kring projekt som är kopplade till formativ bedömning (skolutvecklingsprojekten brukar benämnas Bedömning för lärande på svenska och Assessment for Learning på engelska) är, med ett fåtal undantag, gjorda på mindre omfattande utvecklingsprojekt (Baird, Hofenceck, Newton, Stobart & Steen-Utheim, 2014). Två av dessa undantag hör hemma i nordn. I en av dessa studier undersöktes ett storskaligt projekt i Norge där man intervjuade 58 personer – från utbildningsministrar via kommunalt ansvariga och lärare till studenter. Det man, föga förvånande fann, var att den mest framgångsrika vägen när det gällde att implementera formativ bedömning skedde när det fanns en dialog som byggde på förtroende mellan parterna snarare än kontroll (Hopfenbeck, Flórez Petour & Tolo, 2015). En liknande utvärdering av ett stort svenskt utvecklingsprojekt i formativ bedömning påvisar att man verkligen lyckades få lärare att både tala om bedömning på ett annat sätt och att förändra sin klassrumspraktik. En viktig faktor var i detta fallet de samtalsledare (facilitators) som omnämns i artikel ett i del två av denna avhandling (Jönsson, Lundahl & Holmgren, 2015).

Om de två reformerna denna avhandling adresserar finns, av naturliga skäl, färre studier. Till skillnad från en internationell skolutvecklingstrend är ju reformerna i första hand en

nationell angelägenhet. De ”svenska” studier som har haft betydelse för denna avhandling är tre och handlar alla om förstelärarreformen. Berg, Hultman & Englund (2019) visar i en studie med läroplansteoretisk ansats hur lärares egna beprövade erfarenheter tenderar att nedvärderas när transnationellt inspirerade policys nuddar mark.¹¹ I en annan studie som främst bygger på djupintervjuer med tjänstemän, rektorer, förstelärare och deras kollegor på en kommunal nivå undersöker Alvunger (2015) hur förstelärarreformen å ena sidan stärker en idé om ett distribuerat ledarskap – när rektorerna ger mandat till försteläraren, men å andra sidan skapar spänningar och utmanar samarbetskulturen mellan lärare och rektorer och lärare emellan. Den senare slutsatsen är något av temat i artikel två i del två av denna avhandling (Erlandson & Karlsson, 2018). I en tredje studie lyfter Hardy & Rönnerman (2018) diskrepansen mellan en reforms intentioner och hur den sedan landar i den lokala praktiken. När man intervjuade olika aktörer i skolans värld – bland annat en tjänsteman, en facklig representant en rektor, förstelärare och deras kollegor – fann man spänningar mellan den i grunden politiska ambitionen med förstelärarreformen och lokala utvecklingsinsatser på den lokala nivån. Man såg det motsägelsefulla i att fokusera på lärarnas roller när det övergripande målet är att förbättra undervisningen (och i förlängningen höja den svenska skolans ranking i internationella tester). Författarna påvisar den spänning som finns mellan de externt kommande reformerna – där politiker ju faktiskt utöver ett externt ledarskap – och det professionella förhållningssätt som kännetecknar lärarnas praktik. Detta är också ett av de bärande temana i artikel tre i del två av denna avhandling.

¹¹ Författarna ovan har översatt Karriärstegsreformen till Advanced Teacher Reform. För egen del använder jag First Teacher Reform på engelska. Detta av två enkla skäl. Det ena är att lärarna själva benämner reformen som förstelärarreformen, det andra är att jag tycker att författarna ovan missar en språklig och empirisk poäng – som också lärarna ser som viktig – nämligen att reformen inte bara skapar en hierarkisering i form av positioner, utan också på ett existentiellt plan som flera av mina respondenter uppmärksammat. Finns det en förstelärare finns förstås också andrelärare.

Metod och genomförande

Metodologiskt ramverk

Denna avhandling är, som påpekats ovan, präglad av en skandinavisk etnografisk tradition. Metodologiskt skiljer sig inte den skandinaviska traditionen från andra etnografiska traditioner, menar Beach (2010). Det som utmärker den är att den har haft fokus på *vissa områden* inom kultur- och utbildningsforskningen; i synnerhet inom områden som behandlar socio-ekonomiska förhållanden, genus, demokrati, frågor om exkludering och inkludering och annat som visar hur den marknadsekonomiska logiken har förändrat den skandinaviska utbildningssektorn (se till exempel Beach & Dovemark, 2007; Borgnakke, 1996, Öhrn & Weiner, 2009; Erlandson, Strandler & Karlsson, 2020). I försöket att blottlägga socialkulturella mönster genom att analysera verksamheten i ljuset av den politiska och ekonomiska kontext inom vilken verksamheten bedrivs (Beach, 2010) och samtidigt hålla fokus på respondenternas uppfattning om yrkets kärnvärden, relationella mönster, moraliska omdömen och existentiella frågor bidrar denna avhandling till detta övergripande projekt.

Avhandlingen är en etnografisk studie inom den *kvalitativa* forskningstraditionen. I bred mening innebär en kvalitativ forskningsmetod en djuplodande, intrikat, detaljerad undersökning av meningssammanhang, handlingar, observerbara och icke-observerbara fenomen, attityder, intentioner i syfte att lyfta och analysera företeelser som ligger under ytan av beteenden och ageranden (Gonzales et al. 2008 i Cohen, Manion & Morrison, 2011). Detta tangerar också ett etnografiskt mål, nämligen att beskriva vad personer i en speciell kontext gör och vilken mening de tillskriver sitt handlande i relation till en kulturell process (Beach & Eriksson 2010, Se också Willis & Trondman 2000).

Med Denzin & Lincolns (2000) definition av kvalitativ forskning blir det enklare att förstå dess koppling till etnografien.

(...) qualitative researchers study things in their natural settings, attempting to make sense of, or interpret, phenomena in terms of the meanings people bring to them. Qualitative research involves the studied use and collection of a variety of empirical materials – case study; personal experience; introspection; life story; interview; artefacts; cultural texts and productions; observational, historical,

interactional and visual texts – that describe routine and problematic moments and meanings in individuals' lives.

(Denzin and Lincoln 2000)

Hur man ska genomföra en kvalitativ forskningsansats finns det dock inget enhetligt svar på. De sociala världar den kvalitativa forskningen vill undersöka är alltför disparata, olika, mångfacetterade, komplexa, fulla av motsägelsefullheter och förbindelser för att tillåta en sådan enhetlighet (Cohen, et. al. 2011). I denna myriad av sociala sammanhang och världar avgör såväl perspektiv som nivåer vilka verktyg som är tillämpliga i de enskilda fallen.

Miles & Huberman (1994 i Cohen s. 225) identifierar två typer av metoddesign inom den kvalitativa forskningen. En *tight* design innebär att forskningsfrågor och tillvägagångssätt är förutbestämda och där möjlighet till flexibilitet, oavsett om det gäller metodologi eller möjligheter att förändra inriktning eller tillvägagångssätt är begränsad. En *bred* design innebär däremot att såväl koncept som forskningsområde är öppna för förändringar under processens gång. Etnografin förordar därvidlag en bred design, menar Hammersley & Atkinson (2007) som beskriver den etnografiska ansatsen i fem sammanfattade punkter:

1. Etnografin tar sin utgångspunkt på fältet, snarare än i sammanhang skapad av forskaren själv.
2. Etnografin använder flera datainsamlingsmetoder där inte minst deltagande observation och informella samtal har sin naturliga plats.
3. Dataproduktionen är för det mesta ostrukturerad i meningen att den ofta inte är specificerad från början utan att analysen av densamma specificerar den under processens gång.
4. Etnografin fokuserar oftast på mindre grupper eller företeelser/fall.
5. Dataanalysen involverar en kontextbunden tolkning av mening, funktion, och konsekvens i och av aktörernas handlande.

Att välja en etnografisk design innebär och i konkret mening att man bejakar en situationsbunden forskning som lokaliserar forskaren som subjekt i världen samtidigt som den förser forskaren med verktyg att tolka transformativa praktiker som möjliggör synliggörandet av små och stora samband. Den etnografiska metoden innebär ett mer eller mindre aktivt deltagande i forskningsobjektens liv och vardag under en längre tid, regelbundna observationer av hur deltagarna i sin miljö agerar, insamling av källmaterial genom formella och informella intervjuer och samtal i syfte att utveckla en förståelse av såväl individers beteende och reflektioner och gruppens kultur (Bryman, s. 513).

Enkelt uttryckt är alltså en etnograf en forskare som med spektra av metoder samlar data som kastar ljus på det som är forskningsfrågans fokus. Det kontinuerliga skrivandet i kombination med den fortlöpande analysen är därvidlag och självklart en icke försumbar del av den etnografiska tillblivelseprocessen (Erlandson & Karlsson, 2018).

En etnografi producerad inifrån

Att välja en etnografisk ansats innebär också att välja en problematisk forskarroll (Hammersley & Atkinson, 2007). Ybema, Yanow, Wels & Kamsteeg (2009) menar att en ”forskarroll” dels handlar om hur forskaren presenterar sig och hur man får access till fältet från första början, men också om den dualism som är ofrånkomlig när man beforskar ett fält där man både är forskare och deltagare.

Den här studien är vad man brukar kalla en ”at-home ethnography” (Alvesson, 2009 i Ybema, Yanow, Wels & Kamsteeg (red.) 2009), eller en inifrån-etnografi som Delucci (2018) formulerar det. I mitt fall innebär det att jag känner skolan jag har valt väl och att jag också är ett bekant ansikte på skolan. Det här är alltså en etnografi som är skapad inifrån, på ett fält där jag under processens gång har haft åtaganden. Mina åtaganden har varit förlagda både i staden som skolan ligger i, men också i den skola jag beforskat även om jag inte befunnit mig på skolan på vardaglig basis. Mina professionella band till stadens skolor och skolan jag beforskar har många år på nacken. Jag har genom åren skapat relationella band till delar av personalen på skolan. Enligt min (och mina handledares) bedömning har dessa bindningar och band inte påverkat analysen av den data som producerats.

Jag hade också reflekterat över och hanterat en del av de problem som kan uppkomma i samband med hemma-etnografier. Hur skulle lärarna och rektorerna veta när jag så att säga var i forskar-mode?

Efter att ha fått tillåtelse att få beträda fältet som forskare fick jag under hösten 2012 möjlighet att, under en samling med alla lärare på skolan, presentera min forskning. Under denna samling uttalade jag också mina intentioner att genomföra en etnografisk studie i skolan. Jag gick igenom de vetenskapsrådets forskningsetiska principer (Vetenskapsrådet, 2002) och förband mig att hålla mig till dem. För att lärarna skulle kunna skilja på mina roller berättade jag för dem att jag skulle ha ett klädesplagg som signum när jag iklädde mig rollen som forskare, nämligen en kavaj. Det innebar att när jag inte bar kavaj, var jag inte heller i ”forskar-mode” (se också Eriksson, 2009). Under samtliga personliga interaktioner där jag samlat in data, har jag påmint vederbörande såväl om min roll som forskare som de forskningsetiska principerna.

De tillfällen jag har stött på data som jag funnit speciellt intressant när jag varit utan kavaj har min strategi varit att antingen gå och hämta en kavaj jag har haft tillgänglig på skolan, bett att få ta ett samtal med vederbörande senare eller helt enkelt försökt att få en tillåtelse att använda det som sagts eller gjorts från informanten i fråga.

Valet att välja en inifrån-arena som fält var långt ifrån givet. Skillnaden mellan en etnografi som genomförs på ett mer eller mindre okänt fält och en inifrån-etnografi är att inifrån-etnografen i högre grad redan är för-medveten om de kulturella mönster och aspekter en etnograf utifrån försöker att upp- eller avtäckta (Alvesson, 2009 i Ybema et. al., 2009). Det här innebär inte nödvändigtvis att den traditionella etnografen kommer att vara mindre engagerad, mer objektiv och neutral – detta är snarare resultatet av den reflektion som alla etnografer måste göra inför och under de strategiska urval som sker under hela fältarbetet (Hammersley & Atkinson, 2007). En annan skillnad ligger i den etnografiska ansatsen inför fältarbetet. Medan den traditionella etnografen kämpar för att komma så nära sina informanter för att fördjupa sin kulturella förståelse så är strävan den omvända för inifrån-etnografen. Här handlar det om att distansera sig från det redan medvetna:

While conventional ethnography is basically a matter of the stranger entering a setting and 'breaking in', trying to create knowledge through understanding the natives from their own points of view and their own readings of acts, words and materials used, at-home ethnography is more of a struggle to 'break out' from the taken-for-grantedness of a particular framework that is already quite familiar (Alvesson, 2009 i Ybema et. al., 2009)

Ytterligare en skillnad kan, men måste inte, ligga i själva fältarbetets natur. En traditionell etnograf lägger ner mycken tid på att göra observationsanteckningar, transkribera informella intervjuer, tankar och fältreflektioner. Inifrån-etnografen gör detta också, men har fördelen att kunna lägga mer tid på att ”hänga runt” för att kunna fatta strategiska fältbeslut. Fokus hamnar i högre grad på beskrivningar och teoretiska reflektioner i förhållande till det material som kommer ut ur fältarbetet än att samla mängder av data om det redan kända.

Etnografen bevisar och studerar många olika sorters händelser med hjälp av flera verktyg ur den metodologiska verktygslådan (Hammersley & Atkinson, 2007). En förkunskap om fältet och dess kultur gör det möjligt att hitta och analysera de företeelser som är mest intressanta, exemplifiera dessa med de mest relevanta exemplen, men det innebär också en större känslighet för det omvända – alltså att undvika vägar som leder åt fel håll, frestelser som uppkommer i situationen och rena misstolkningar under analysen. I åtminstone den meningen kan inifrån-etnografen betraktas som mer

ekonomisk. I praktisk mening har detta inneburit att fältanteckningarna har kunnat göras som enskilda – ofta handskrivna – noteringar och att jag har kunnat göra en för-analys som inneburit att jag många gånger har avstått från att producera data, men dessa förkunskaper har förstås underlättat den senare analysen. Den sista skillnaden som talar till inifrån-etnografins fördel är möjligheten att komma nära de centrala händelserna. Ju närmare man kommer informanterna och kulturen man undersöker desto mer relevant information blir man delgiven. Det handlar, som så mycket annat, helt enkelt om relationer. Som etnograf vill man så att säga ”ta del av snacket” för att därigenom kunna förstå och sätta de emotioner och handlingar man kan observera i ett större sammanhang.

Det finns självklart också problem med inifrån-etnografen. Det mesta problemen handlar om närhet och brist på distans. Att känna till en plats och en kultur väl *kan* innebära svårigheter att frigöra sig själv från det som man tar för givet. Man *kan* helt enkelt få svårt att möta fältet med ett öppet sinne (Alvesson, 2009 i Ybema et. al., 2009). Som Alvesson och Deetz (2000) slår fast är institutionell eller social research generellt sett aldrig neutral. För forskaren kan det vara svårt att inte färgas av sina egna åsikter – positiva eller negativa – av institutionen eller personerna man studerar. Det är därvidlag lätt att hamna i en situation där man påverkas av medvetenheten att de personer som deltar i undersökningen också kommer att läsa den och ha åsikter om den, vilket *kan* leda till att man gör beskrivningen plattare och analysen tamare.

Detta tangerar också en rad etiska aspekter; både i relation till de etiska riktlinjer ett vetenskapligt arbete bör ha, i synnerhet i relation till anonymitetskravet (se Vetenskapsrådet 2002), men också hur en publicering kan tänkas påverka enskilda individer. Närhet handlar också om relationer. Jaggar (1989) menar att emotioner som delas mellan människor är en viktig del av researcharbetet. Icke desto mindre kan det uppstå problem eftersom gränsdragningar mellan forskar-jaget och det personliga jaget ibland är svårt att upprätthålla. I bredare mening handlar det främsta problemet för en inifrån-etnograf inte om att ”go native”, utan snarare att undvika att ”stay native” (Alvesson i 2009). Det här var ett problem som hanterades genom att sätta gränser, ta distans när så krävdes och inte minst: att låta varje nytt och gammalt steg i forskningen undergå en djupgående självreflektion – kombinerat med en fortlöpande diskussion med andra forskare – i mitt fall handledarna.

I forskningen kan man hitta beskrivningar på inifrån-etnografier som kommit att fungera som såväl organisatoriska sabotörer som politiska entreprenörer (Järventie-Thesleff et. al 2016). Ett exempel på huvudbry för egen del var huruvida jag skulle tillåta mig själv att delta i de diskussioner som handlade om institutionella/politiska företeelser som gällde skolan. Jag valde att göra det. Både jag själv och de som deltog i diskussionen var fullt medveten om mina dubbla roller.

Under de år fältarbetet för avhandlingen har genomförts har jag haft anledning att både ångra och vara tacksam över beslutet att genomföra min undersökning på Baxter High. Enligt min bedömning har dock fördelarna varit större än nackdelarna.

Dataproduktionen i denna studie har i stort följt en etnografisk process såsom den är beskriven av Hammersley & Atkinson (2007) ovan. Efter att ha fått access till fältet och reflekterat över roller och relationer började jag göra observationer, samla in dokument och göra informella och formella intervjuer. Uppskattningsvis och sammantaget tillbringades cirka 600 timmar på fältet mellan åren 2010-2018 som resulterade i cirka 300 sidor bearbetad och transkriberad text. Fältinsatserna var strategiskt händelsestyrda. Under vissa perioder, ibland upp till ett halvår, skedde inga fältstudier alls. Vid andra tillfällen, till exempel i samband med att jag fick veta att det skulle föras diskussioner om försteläraryrkeförändringens implementering eller dagen efter lärarna fått sitt besked om huruvida de skulle få lärarlyftet eller inte var fältstudierna intensiva (se sammanfattningen av artiklarna i denna del eller artiklarna i sin helhet i del 2). Eftersom många av dessa fältinsatser var spontana, tillfälliga och så många gånger av karaktären ”jag slank förbi” gav jag snart upp tanken att föra en detaljerad bok över de tillfällen jag besökte skolan.

Dataproduktionen har alltså skett över lång tid, vid många olika tillfällen på olika platser. Jag har samlat in data vid möten av såväl strategisk, formell som informell natur, deltagit i skolutvecklingskonferenser tillsammans med lärare och skolledare, talat med lärare i såväl i samband med lektioner som utanför lektionstid, jag har träffat lärare och skolledare i matsalen och ibland också haft möten som skett helt utanför skolan.

Ett av de möten jag deltog i regelbundet var ett veckomöte med samtliga lärare närvarande som jag upplevde var viktigt att närvara på, men som i praktiken sällan gav någon större utdelning vad gällde intressant data. Men jag deltog också på uppstarter, arbetsplatsträffar och fortbildningsdagar. Under dessa dagar observerade jag och förde fältanteckningar, men genomförde också mer eller mindre informella samtal och skapade såtillvida kontaktytor för senare intervjuer.

Många gånger gjorde jag strategiskt ingenting. En viktig del av den observerande delen av fältarbetet handlade om att så att säga ”hänga runt”, skapa relationer och förstå den kultur som präglade den institutionella praktik jag studerade (Hammersley & Atkinson, 2007).

Världen liksom den etnografiska beskrivningen om densamma är såväl komplicerad som plastisk (Delamon, 2018 i Jeffrey & Russell (red.), 2018). Mina anteckningar har

förts både med dator och för hand. Anteckningarnas opererar på flera olika nivåer. De handskrivna anteckningar – ofta kunde det bara bestå av någon minnesanteckning – som jag har funnit värda att spara har jag transkriberat eller sett till att följa upp vid en intervju. Ibland har anteckningarna bestått av moment-för-moment-noter. Andra gånger av reflektioner. Ibland har där funnits både en beskrivning av skeendet, stämningar i rummet och reflektioner, moment-analys och en teoretisk för-analys.

En fråga jag ställt mig under arbetets gång är om metoden tangerar vad Geertz kallar ”thick description” (Geertz, 1973). Thick description innebär en beskrivning av en social handling som inte bara handlar om att beskriva ett beteende, eller att fånga röster, utan också om viljan av att förstå och beskriva individernas kultur och meningssammanhang. Enkelt beskrivet är det önskvärt att beskriva världen runt forskningsobjektet i så stor och detaljerad omfattning som möjligt för att undvika missförstånd, bias eller analytiska klavertramp.

Sammantaget skulle jag vilja svara ja, på ovanstående fråga. Jag vill påstå att denna studie är tillräckligt ”bred” i den meningen. Även om observationer traditionellt sett har setts som det viktigaste verktyget i den etnografiska verktygslådan, är samtalet – både det i form av formella intervjuer och informella samtal på fältet – det verktyg jag har förlitat mig mest av under processens gång (Hammersley & Atkinson 2007). Orsakerna till detta metodval är praktiska. Avhandlingen avhandlar en relationell, professionell, och emotionell praktik på en skola. Den handlar om hur lärare och rektorer identifierar sig själv och andra i relation till specifika förändringar. I den analys jag gjorde tillsammans med mina medskribenter hamnade vi oftast på en analysnivå där stämningar och emotioner spelade en viktig roll och där respondenternas nuvarande läge, existentiella och temporala riktning pekade framåt eller bakåt. Sådant är svårt, för att inte säga omöjligt, att observera. Därför blev samtalet och intervjun, men också de diskussioner i lärarrum, matsal och samlingslokaler, mellan olika parter jag lyssnade på utan att själv vara aktiv, de viktigaste källorna till information. Sedan Geertz skrev sin artikel 1973 har kommunikationen inom och mellan de kulturer som Geertz exemplifierar i sin text förändrats. Inte minst genom den digitala revolutionen. Man kommunicerar helt enkelt på ett annat sätt idag än vad man gjorde för femtio år sedan.

En annan fråga som diskuterades före, under och fältstudierna var *vilka* som valdes ut till de mer formella intervjuerna. Här finns förstås en rejäl risk för bias: att deltagarna inte är representativa, att analysen blir felaktig beroende på att ”fel” informanter, oavsett på vilket sätt de var ”fel”, valdes vid fel tillfälle. Tidigt bestämde jag mig för fyra strategier: att söka informanter brett, men främst att koncentrera mig på dem det berör, att söka mig till tidpunkter och platser där ”det händer saker”, att göra intervjuer med

nyckelpersoner (som exempel intervjuades samtliga rektorer vid flera tillfällen) samt att göra djupintervjuer som uppföljning på fältobservationer och/eller fältintervjuer.

Över tid ledde detta till att jag kom vissa respondenter närmare än andra, samtidigt som det blev intressant att göra uppföljningsintervjuer med vissa av dem. De sista åren av fältarbetet, från 2016 och framåt, kom jag därför att förutom skolledningen (eller rättare sagt skolledningarna eftersom personerna byttes ut med en regelbunden oregelbundenhet) följa ett tjugotal av de cirka hundra lärarna. Jag var fortfarande väl medveten om risken för bias, men fann också att just ett fokus på ett mindre antal lärare var en källa till omistlig information. Samtidigt fortsatte jag att samtala med andra lärare, gjorde observationer, deltog i möten och försökte på så sätt validera utsagor från olika grupper av lärare i förhållande till varandra i syfte att bibehålla så hög grad av representativitet inom lärarkollektivet som helhet som möjligt. Enligt min bedömning har detta lyckats. Det har funnits lärare som har haft avvikande åsikter om den utveckling som skett på skolan under de senaste decennierna. Åsikter om reformer, skolutvecklingsarbeten och skolledningsbeslut kan spreta betänkligt i ett lärarkollektiv, men vissa saker är gemensamma. I synnerhet en medvetenhet, och ofta en oro, över skeendena.¹² För även om lärarna, och ibland också rektorerna, inte alltid kan sätta etiketter på förändringar är de ändå medvetna om att dessa förändringar sker och reagerar också – om än på olika sätt.

En svår fråga att hantera under hela forskningsprocessen är frågan om lojalitet. Skolutvecklingsprojekt och reformer ovanifrån ställer enskilda lärare inför dilemman. Man måste hantera nya situationer och roller. Inte sällan motstridiga. Under mina fältstudier fanns exempel på hur företrädare för facket å ena sidan var starkt kritisk till förstelärarysningen på ett personligt plan (kritisk mot hierarkisering och splittring av lärarkåren) och samtidigt förespråkade den ur ett fackligt perspektiv (för att den sannolikt skulle höja lönerna för de flesta lärare). Det fanns informella ledare bland lärarna som å ena sidan förde fram kritik mot såväl skolutvecklingsprojekt som reformer, men som sedan hamnade på nya positioner, något som denna fältanteckning vittnar om:

Rektorn jag intervjuar berättar efter intervjun (när bandspelaren stängts av) om hur en namngiven lärare "kommer med en (kritisk) skrivelse från ämnesgruppen (...) men att (hen) samtidigt lämnar en ansökan (...) trots att det var det skrivelsen handlade om".

Rektor berättar också om Teacher Leaders som är informella ledare.

¹² I vissa fall spretade inte åsikterna alls. Till exempel när det gäller det så kallade lärarlönelyftet var samtliga tillfrågade lärare och rektorer kritiska på ett eller annat sätt.

Sådana finns det gott om på Baxter High. Han har försökt göra flera av dem till förstelärare, något som han också säger sig ha lyckats med.

Fältanteckning 2014-06-17

Anteckningen visar tre saker. För det första pekar fältanteckningen på den strukturella ambivalens som jag skriver om i den första artikeln och hur en lärare försöker svara på denna ambivalens olika sätt. Individuellt kan man försöka balansera på två stolar. För det andra avtäckes anteckningen det mikropolitiska spel som förekommer i en institution som Baxter High. För det tredje visar anteckningen komplexiteten i min roll som forskare. Genom att bli mer personlig efter intervjun (när bandspelaren stängts av) finns en outtalad förväntan av att det som sägs inte ska vara en del av mitt underlag. Detta var inte den enda gång detta förekom. Min främsta lojalitet ligger här hos forskningen.

Som tidigare nämnts består dock den tyngsta datan av formella intervjuer och informella samtal på fältet. Den vanligaste gången var att jag vid vissa tillfällen, i synnerhet i samband med att reformer och/eller förändringar i skolans institutionella praktik som rör upp känslor, har intensifierat fältintervjuer och informella samtal om saken varefter jag har bestämt tid och plats med skolledare och lärare för att höra vad de har att säga under en intervju. I början av fältarbetet var intervjuerna i hög grad semistrukturerade (Kvale & Brinkmann, 2009), men ju mer vana jag fick av intervjusituationen och framförallt: ju mer jag visste vad som var intressant att fråga desto mindre behov kände jag att hålla mig till ett manus. Vid den sista omgången intervjuer, som jag gjorde 2017, hade jag inget manus överhuvudtaget.

De formella intervjuerna varade i mellan 20 och 90 minuter och genomfördes på olika platser där risken att bli störd var liten. Ibland var det på ett lärarrum, ibland i ett enskilt rum på skolan (konferensrum eller liknande). Vid några tillfällen genomfördes intervjuerna på offentliga etablissemang utanför skolan, vid ett tillfälle hemma hos mig och vid ett annat tillfälle hemma hos en lärare. Rektorerintervjuades uteslutande på sina tjänsterum. Under några av de informella intervjuerna på fältet och samtliga av de formella intervjuerna har jag använt bandspelare. Inspelningarna har sedan transkriberats till fullo och skrivits ut (Kvale & Brinkmann, 2009). Omfattningen av det transkriberade materialet omfattar flera hundra sidor. Av dessa har utdrag som motsvarar cirka fem sidor skrivits in som citat i artiklarna.

Renodlad observationsdata finns, men i begränsad omfattning. De bästa exemplen på sådana är vid de tillfällen jag har bevistat möten och samlingar. Då kunde jag till exempel följa med de mer erfarna lärarna som föredrog att sitta på balkongen ovanför aulan när hela stadens gymnasielärare samlas för en uppstart:

Skiltnaden från nedanför är dock att datorerna och mobiltelefonerna kommer fram på balkongen. Ungefär hälften börjar göra andra sysslor, jobba, surfa eller läsa en dagstidning. Jag sitter längst bak på balkongen och ser ganska väl vad de sysslar med. Det är knappast anteckningar de för. Varför skulle de göra det? Komiskt nog säger faktiskt en av politikerna att lärarna är viktiga och att ”ni gör ett fantastiskt jobb”. Jag ser ingen av lärarna som försjunkit i telefoner och datorer som ens lyfter på blicken.

Fältanteckning 2015-08-14

Innehållsmässigt visar ju utdraget en form av mikro- eller exitmotstånd som kan ses som viktig för helhetsanalysen, men som inte har tillfört någon direkt data i form av citat i artiklarna. Ett annat exempel när observationsdata fått indirekt betydelse var när skolledningen råkade boka fel konferens – man trodde att konferensen i Odense skulle handla om kollegialt lärande. I själva verket handlade det om Cooperative learning – om konsten att strukturera grupparbeten.

Jag sitter och tittar på rektorn. Han är ganska avslappnad. Undrar när han kommer att märka att vi är på fel konferens? Jag släpper honom inte med blicken medan talaren framme vid scenen hälsar välkommen och berättar vad konferensen kommer att handla om. Där. Nu fick han ett förvirrat uttryck i ansiktet. Han bläddrar bland sina papper och ser sig snabbt omkring. Sen slappnar han av. Rör inte en min. När jag senare frågar honom säger han: ”Ja, jag vet... men visst var det här bra?”.

Fältanteckning 2015-09-30

Det visade sig att förstelärarna som var med på konferensen tyckte detsamma. Cooperative learning blev det tredje stora skolutvecklingsprojektet som infördes parallellt med formativ bedömning och learning study på Baxter High. Ovanstående data användes inte i de artiklar som utgör del två i denna avhandling, men väl i en femte artikel som inte gör det.

Jag har under åren haft fri tillgång till skolans verksamhet. Jag har haft ett eget nyckelkort och därför kunnat vara i skolan många gånger både formellt och informellt. I den meningen har jag verkligen ”hängt runt” i skolan. Ibland har jag bara stuckit in huvudet för att ta en fika med någon, ibland har jag tillbringat heldagar med lärarlagen jag fokuserat på. Jag har försökt delta i alla formella samlingar som det har varit möjligt för mig att vara med på. I de flesta fall har dessa inte givit mer än en större förståelse av den kultur i vilken de skeenden jag studerar verkar som i sin tur har lett mig vidare till både fältintervjuer och mer formella intervjuer. Att sitta och lyssna på lärare och rektorer – och i synnerhet de samtal som skett före och efter samlingar – har alltså inte givit någon större mängd användbar data i direkt mening, men desto mer indirekt.

Analys av data

Den transkriberade texten har kodats genom en tematisk analys. I korthet har det inneburit att jag har läst igenom texterna i sin helhet ett antal gånger, funnit bärande teman i de olika intervjuerna, hittat citat som exemplifierar tematiken och därefter gått ”så nära” citaten som möjligt för att upp- och avtäcka dolda strukturer och meningar (Aspers, 2011; Kvale & Brinkmann, 2014; Fejes & Thornberg, 2009). Processen har gått från en grov kategorisering, där jag sökt mönster och meningssammanhang i olika utsagor, till en mer selektiv och finjusterad kategorisering där jag kunnat binda fast meningssammanhangen till vad- och hur-frågor som ligger nära den empiriska nivån: vad uttrycker respondenterna för attityder, emotioner, motstånd, kritik? Hur gör de det? Ligger det något annat bakom (till exempel personliga konflikter eller missnöje som spiller över)? Slutligen har jag genomfört en analys som varit mer teoretiskt driven.

En analys i en etnografi skiljer sig därvidlag inte från en analys i mer monomana kvalitativa studier. Det som särskiljer etnografen, åtminstone såsom jag har genomfört den, är att analysen genomgår flera stadier. I en mening pågår en ständig analys när etnografen går in och ut i fältet; genomsyrad av en teoretisk medvetenhet där det slutgiltiga resultatet av analysen är dold för forskaren under processens gång. Den föreliggande studien har förvisso fokus på deltagarnas erfarenheter, men dess tillkomstprocess har präglats av en teoretisk medvetenhet (Beach, 1995). En bra metafor för denna process – som möjliggör tolkning och analys av data på flera olika nivåer samtidigt – är det Nicolini (i Ybema et. al, 2009) kallar ”zooming in and zooming out”, det vill säga att forskaren tillåter sig att både gå nära respondenternas agerande/resonerande (zooma in) och att tolka/analysera detta i ljuset av kontextuella skeenden och/eller ett teoretiskt raster (zooma ut). Detta betyder att den empiriska datan å ena sidan studeras närgånget, men med en teoretisk medvetenhet som förändrar inte bara dess innehåll, utan också handlingarnas, beteendenas och utsagornas mening och betydelse. Denna reflexivitet, där teori och analys ständigt också pekar ut nya riktningar i fältstudien, är kännetecknande för en metodisk och teoretisk medveten etnografi (Hammersley & Atkinson, 2007).

Beach (1995) beskriver den etnografiska processen som en spiral där produktion och tolkning av data står under ständig reflektion. Den ständiga rörelsen i det etnografiska projektet, oavsett om det gäller temporalitet eller analysnivåer gör processen abduktiv snarare än renodlat induktiv eller deduktiv (Alvesson & Sköildeberg 2009). Atkinson (2017) påpekar vikten av att inte tänka tänkandet (analysen) och praktiken som dikotomiskt åtskilda under ett etnografiskt projekt, i synnerhet inte i arbetet på själva fältet:

Thinking ethnographically is not just a frame of mind. It is a matter of action. We must work with our data in the field, making sense of what we observe. We have to engage personally, physically and intellectually with our chosen field. The conduct of ethnographic fieldwork is not a dilettante pastime, but a demanding form of research. There is, therefore, little point in undertaking it, and investing so much time and effort, without generating and using a wide variety of relevant, disciplinary ideas.

(Atkinson, 2017)

I det etnografiska projektet är skrivandet som en viktig del av helheten (Hammersley & Atkinson, 2007). Under hela forskningsprocessen har därför produktion av data, analys och skrivande avlöst varandra.

Etiska ställningstaganden

Eftersom respondenterna var vuxna, medvetna, frivilliga och anonyma ansåg vi först att inte en etikprövning var nödvändig, men för säkerhets skull konsulterades den regionala etikprövningsnämnden som inte fann det nödvändigt att genomföra en dylik prövning. Däremot har, som sig bör i en etnografisk studie, etiken ändå tagit stor plats under processens gång. I varje forskningsbeslut som innefattar etiska subjekt föreligger det en anledning att överväga inte bara i vilken mån besluten är etiska i sig, utan också på vilken nivå och på vilket sätt etiken är relevant för beslutet i fråga. Forsman (2002) menar att de etiska ställningstagandena kan kategoriseras i tre olika nivåer: en primär, en sekundär och en metanivå. Den primära nivån handlar om huruvida forskningen är etisk i sig självt, men berör mer direkt också frågor om handhavande i relation till etiska riktlinjer och mellanmännliga kontakter. Den sekundära handlar om forskarsamhällets etik i bredare mening; häri hamnar frågor om hur etiken ska upprätthållas hos forskningen (forskarens egna samvete, kollegers granskning, etiska kommittéer etc). Den tredje nivå är en metanivå där de andra två studeras empiriskt och diskuteras teoretiskt i syfte att ge adekvata beskrivningar som i förlängningen kan ge normativa rekommendationer (Karlsson, 2015). Denna avhandling, präglad av empirisk forskning som den är, handskas förstås i första hand med etik på den primära nivån.

Forsman (2002) gör också en fruktbar distinktion när hon skiljer mellan parbegreppen inomvetenskaplig/utomvetenskaplig forskningsetik och intern/extern forskningsetik. Inomvetenskaplig etik handlar om tillförlitlighet till forskaren i sig; det vill säga att forskaren inte låter sig korrumpas, döljer eller förvanskar resultat. Häri finns en direkt koppling mellan forskarens moral och forskningens kvalitet menar Forsman (2002). Den utomvetenskapliga etiken handlar om hur människor utanför forskarens inre krets berörs och påverkas av forskningen genom de metoder som används eller de konsekvenser (direkta eller indirekta) forskningen leder till. Skillnaden mellan intern- respektive

extern forskningsetik ligger alltså i aktörskapet, men också i vem som som hanterar de etiska problemen och vilka som riskerar att drabbas av en bristande etik (Forsman 2002). I denna avhandling kommer de etiska frågeställningarna av naturliga skäl i första hand hanteras på den primära och externa nivån.

Även så långt finns det anledning att hålla tungan rätt i mun. Etiska ställningstaganden i ett etnografiskt fältarbete påverkas av flera saker. Dels de etiska principer som vägleder eller åtminstone bör vägleda all forskning (se Vetenskapsrådet 2002, 2017), men också de möten på fältet som sker på både kort och lång sikt (Beach & Erikson, 2010). Mellan två ytterligheter där det ena diket består av en absolut check-list av vad som är rätt och fel som man – oavsett situation eller kontext – slaviskt följer och det andra diket av en anything-goes-inställning består etiken i den etnografiska praktiken av en självreglerande och självreflexiv process som fortgår under hela projektet; från planering till presentation av resultat. Den etiska riktning som man följer är därvidlag både deontologisk i meningen att det finns riktlinjer att följa (se Vetenskapsrådets etiska riktlinjer från 2002 och 2017) och situationell i meningen att det finns många saker att ta hänsyn till på fältet.

I sin avhandling gör Eriksson (2009) en distinktion mellan forskningsetik och forskareetik som något som ”underlättade och synliggjorde olika dimensioner av etiska dilemman” (...). Forskningsetik handlar i första hand om sådant som skyddar deltagare som berörs, forskareetik handlar om relationen till forskningsuppgiften, forskarkollegor, medarbetare och eventuella finansiärer. Jag delar Erikssons uppfattning i denna fråga och har under studiens gång fått tillfälle att ständigt rannsaka mina handlingar etiskt. Även om forskningen sker öppet och medverkan är frivillig är de etiska komplikationerna avhängiga vad som menas med öppenhet och frivillighet likväl som det är bundet till situationen. Var går gränsdragningen när det gäller sådana saker som att forskaren frågar om informanten vill delta och denne tvekar? Går forskaren över gränsen om han i detta fall ger argument för deltagande?

I det fortsatta fältarbetet fick jag många gånger tillfälle att återkomma till såväl denna distinktion som frågan om gränsdragning. Det har funnits tillfällen där jag presenterat forskningsresultat – i synnerhet när jag gick upp med min licentiatsavhandling 2015 – där jag funderade över i vilken grad vissa lärare och rektorer från den berörda skolan, med fog eller icke-fog, kunde misstänka sina kollegor för att ha stått bakom vissa citat som åtminstone jag själv upplevde som kontroversiella, men som jag ändå ville ha med. I vilken grad ska forskningspoänger övertrumfa personliga hänsyn?

Hammersley & Atkinson (2007) menar att det finns åtminstone fyra olika sätt att se på etiken inom den etnografiska forskningen. 1. Etisk absolutism där informanternas

medgivande, privatliv och skadefrihet inte får kränkas på något sätt av någon anledning. 2. Etisk situationism där kontexten och helheten avgör. Man försöker som forskare göra sitt yttersta för att undvika att någon kommer till skada, men är också medveten om att forskningen ibland kan tillåtas att komma i första hand. 3. Etisk relativism där etik är frågan om värderingar och att man som forskare också är bunden till det faktum att det finns olika värderingar. 4. Machiavellisk etik där ändamålet verkligen helgar medlen och forskningen utan vidare diskussion tillåts gå i första hand. I denna kategorisering hamnar min etiska strategi närmast nummer två.

I första hand har jag låtit regelverk, riktlinjer och forskningstraditioner styra mitt agerande, men ibland – som i exemplet ovan – har jag följt en försiktighetsprincip (Singer, 2016) och ändå låtit den vetenskapliga kvaliteten gått före. I förväg har jag varit öppen med hur forskningen ska användas, under processens gång har jag tagit så mycket hänsyn jag kan. Jag har undvikit att publicera så mycket ”känsligt”, kontroversiellt eller utpekande material som är möjligt. I nästan samtliga fall har detta inte varit några större problem.

Ibland har jag dock funnit det nödvändigt att (och självklart i artiklarna och i metaforisk mening) byta kön på informanter, dela upp citat på flera namn och/eller genomföra andra dolda strategier för att undvika att till exempel kollegor eller rektorer ska kunna härleda ett kontroversiellt yttrande till en enskild person. I vissa fall har jag underlåtit att berätta hela syftet med mitt fältbesök. Det är ovanligt, menar Hammersley & Atkinson (2007) att samtliga informanter är medvetna om alla delar av en undersökning. I själva verket ligger det i forskningens natur att inte alla informanter vet allt eftersom det så starkt kan påverka validiteten och/eller informanternas agerande.

Liksom Eriksson (2009) hamnade jag ofta i frågan om närhet och distans under min tid på fältet. Eriksson hänvisar till Murphy & Dingvall (2001) och de Laine (2000) som menar att en nära relation till deltagarna tenderar att få dem att dela med sig av mer information än de egentligen tänkt sig. I de fall jag har varit osäker på om så är fallet har jag i möjligaste mån lyft frågan både en och två gånger. Ofta genom att fråga en gång till i efterhand.

I övrigt har jag följt de riktlinjer Vetenskapsrådet (2002, 2017) i olika versioner rekommenderar. Jag har därvidlag respekterat informationskravet, nyttjandekravet och anonymitetskravet (se Vetenskapsrådet 2002). Särskilt möda har jag lagt ner när det kommit till konfidentialitetskravet som är det krav som också varit svårast att uppfylla. Det är svårt att hålla plats och skola helt konfidentiella i en tid där nästan all information som finns att uppbringa bara ligger några knapptryckningar bort – å andra sidan har jag gjort vad jag kunnat och därtill har jag nöjt mig med att vare sig plats eller skola är ett

etiskt subjekt. Däremot är personerna i en skola det. När jag mött särskilt svårlösta dilemman har jag låtit individens väl gå före den vetenskapliga kvaliteten.

Denna studie har följaktligen tagit de etiska frågorna på djupt allvar och en ständig reflektion över olika etiska ställningstaganden har genomförts kontinuerligt. Vid några tillfällen har jag också tagit kontakt med forskare/filosofier som är djupare insatta i ämnet för att få svar på specifika frågor.

Metoddiskussion

Tillförlitlighet och trovärdighet

Tillförlitligheten och trovärdigheten i ett etnografiskt projekt, som kännetecknas av såväl reflexivitet som komplexitet är avhängigt flera saker. Hur mycket den egna närvaron påverkar i de enskilda fallen är svårt att avgöra. Kunskapsbildning är i någon mån både fråga om hårda ”fakta” och sociala konstruktioner (Atkinson, 2017). En etnografi som den här kännetecknas av en rik och omfattande data som kan analyseras utifrån flera olika strategier och perspektiv. För att hålla såväl tillförlitlighet som trovärdighet så hög som möjligt fanns två strategier under processens gång. Dels att reflektera över varje beslut i ljuset av tidigare forskning och metodlitteratur (se till exempel Eriksson, 2009; Hammersley & Atkinson, 2007; Cohen et. al 2011) dels genom att tillsammans med handledare och forskarkollegor skilja de relevanta valen från de relevanta. Jag producerade data på olika sätt för att få en större variation och därmed undvika bias.

Dokumentationen skedde kontinuerligt, liksom en bearbetning och analys av fältanteckningar, inspelningar och transkriberingar för att inte gå vilse i en dataöverbastning – vilket är en risk i just etnografiska studier menar Fejes & Thornberg (2009 s. 221). För att undvika ett alltför onyanserat förhållningssätt och därigenom hamna i självgenererade slutsatser (Fejes & Thornberg 2009 s. 222) validerade jag ofta data med utomstående. Jag lät ofta lärare läsa sina egna utsagor och analysen av densamma, men hade också validerande samtal med lärare, rektorer och andra forskare rörande data och analys av densamma. Det hände flera gånger att jag korrigerat utsagor i efterhand när jag förstått att jag missförstått eller helt enkelt tolkat en händelse eller ett yttrande på ett felaktigt sätt. I syfte att undvika falska generaliseringar försökte jag hela tiden väga datan, men också vara kritisk till mina egna slutsatser. I stort och smått försökte jag vara empirin trogen och i möjligaste mån undvika att styra datan. Detta gjorde jag genom att ständigt ompröva resultat, teoretiska och metodologiska antaganden i en reflexiv process innefattande en medveten och ständigt återkommande reflektion (se till exempel Beach, 1995).

Även om båda handlar om kvalitet bör en forsknings hållbarhet i termer av trovärdighet och tillförlitlighet skiljas från den om relevans. Vad gäller hållbarhet är valet av metod, tekniker inom metoden och analysen av det insamlade materialet det avgörande. Begreppet relevans kan förstås på flera sätt. Så här skriver jag i min licentiatsavhandling från 2015 (Karlsson, 2015):

Frågan om relevans kan däremot tolkas på flera sätt. Relevans för vem? Skall vi tolka relevans som en extern eller intern kategori? I en mening handlar relevans om vetenskaplig kvalitet. En hög vetenskaplig kvalitet håller en text om den bidrar till teori- och metodutveckling samt vidgar vår kunskap om något (Aspers 2011, s. 232). Till det kan läggas relevans för samhället, institutioner, organisationer, grupper och enskilda individer.

Svårigheten att generalisera ett resultat inom etnografien är ett problem. Generaliserbarheten inom etnografisk forskning generellt är låg. I stort sett hela studien är förlagd till en skola där jag följer ett antal lärare och rektorer. Till och med den interna generaliserbarheten går att ifrågasätta eftersom jag ju alltid kunnat välja andra informanter och ställt andra frågor både till mig själv och dem. Jag menar dock att generaliserbarheten ändå finns där. Den större samhällsförändring som jag i mina studier både utgör en fond och till stor del ses som orsak till fenomen jag skriver om är väl dokumenterad inom den utbildningsvetenskapliga forskningen (Lundahl 2002; Beach 2010b; Beach & Dovemark 2011; Beach & Sernhede 2011; Antikainen 2010; Arnesen & Lundahl 2006).

Marknadslogiken har påverkat den offentliga sektorn i allmänhet och den svenska skolan i synnerhet de senaste tre decennierna oavsett vad lärare, rektorer och politiker tycker om det. Igenkänningsfaktorn när lärare, rektorer, politiker och tjänstemän har läst och/eller diskuterat de artiklar denna avhandling har genererat är därför hög. Kvale och Brinkmann (2009) kallar detta analytisk generalisering. Genom att ett resultat genereras och förstås kan detta resultat ge vägledning och förståelse för vad som kan hända i en annan situation. Forskningsresultat kan med andra ord också betraktas som perspektivgivande snarare än något som i positivistisk mening alltid presenterar en generell sanning (Fejes & Thornberg, 2009, s. 230). Forskningen kan leda till ett igenkännande som gör det möjligt att identifiera en process eller en kvalitet i det egna eller andras liv som hon eller han inte tidigare sett eller reflekterat över. Larsson (2009) kallar det *situerad generalisering*, men man skulle också kunna betrakta det som något enklare än så. Genom att bli varse hur andra har det under samma premisser blir man också mer medveten om sin egen situation. Reaktionerna på våra artiklar från lärare och andra berörda har i mångt och mycket handlat just om det.

Sammanfattning av delstudierna

I den här delen av avhandlingen kommer jag att sammanfatta artiklarna. Artiklarna är olika och handlar om olika saker, men ändå om samma: om hur lärare (i något högre grad) och rektorer (i något lägre grad) förstår, upplever och hanterar förändring.

Det finns delar i alla fyra artiklarna som jag kommer att lämna därhän i denna sammanfattning. Jag kommer inte heller att återupprepa det som fungerar som ”backdrop” i artiklarna: den (i grunden ideologiska) förändring av svenskt utbildningsväsende som skett de senaste tre decennierna i form av liberalisering, marknadsisering och polarisering. En förändring som i sin tur krattat manegen för övergången till den administrativa marknadslogik/teknologi som går under namnet New Public Management.

Denna backdrop är en bärande del av den analys som görs i samtliga artiklar, men också i beskrivningen av den kontext i vilken våra respondenter framlever sina professionella liv och som de också reagerar på med emotioner och motstånd. Det går inte att förstå det som händer utan att zooma ut från det lokala mikroperspektivet. I synnerhet som de förändringsprocesser som skett i samhället i stort de senaste decennierna i högsta grad både är orsak till och en stark pådrivande faktor till de förändringar som lärare och rektorer reagerar så starkt på. Det är också därför det är nödvändigt att se NPM som både en logik och en teknologi. NPM är en logik i meningen att den uppfordrar till ett visst beteende inom den institutionella praktiken samtidigt som den är en teknologi genom att den erbjuder makt i form av både befogenheter och verktyg för få medarbetare att bete sig så som logiken uppfordrar. Ett exempel på detta är till exempel den individuella lönesättningen som stegvis genomfördes i början av nittioalet. Den är både en del av en marknadsliberal logik (att konkurrens får oss att bli mer effektiva) och en teknologi (om du inte är tillräckligt effektiv får du lägre lön). Att världen och värden är mätbara utgör själva grunden till såväl marknadslogiken som NPM (Karlsson och Erlandson, 2020; Bornemark, 2018).

De fyra artiklar som sammanfattas nedan är alla resultatet av en kollektiv process. I två av dem är jag försteförfattare, vilket innebär att jag har haft det huvudsakliga ansvaret och självständigt bidragit mest till såväl innehåll som tillblivelse. I två är det min/mina medförfattare som haft det huvudsakliga ansvaret. Alla fyra artiklarna har jag skrivit

tillsammans med min handledare: Peter Erlandson. En av dem har dessutom ännu en medförfattare: Ola Strandler.

Artikelskrivande är i sig en process med många skepnader. Eftersom publiceringsprocessen (oftast) också fortgår under en lång tid med flera ”revisions” och svar på läsares mer eller mindre kloka invändningar, är delar som man kanske i ett skede trodde man var färdig med – till exempel analys – inte alls klara utan måste omvärderas, revideras och/eller skrivas på nytt. Vi har i största möjliga omfattning, oavsett om det rör sig om Karlsson/Erlandson, Erlandson/Karlsson eller Erlandson/Strandler/Karlsson, arbetat nära och kollektivt med artiklarna. De fyra artiklar som utgör del två av denna avhandling och som kommer att sammanfattas nedan är:

Karlsson, M. R. & Erlandson, P.: Facilitators in ambivalence.
Publicerad i *Ethnography and education*, 2018.

Erlandson, P & Karlsson, M.R.: From trust to control – the Swedish first teacher reform.
Publicerad i *Teacher and Teaching*, 2018.

Erlandson, P.; Strandler, O. & Karlsson, M. R.: A fair game – the neoliberal (re)organisation of social and relational practices in local school.
Publicerad i *British Journal of Sociology of Education*, 2020.

Karlsson, M.R. & Erlandson, P.: Administrating existence: teachers and principals coping with the Swedish ’Teachers’ salary boost reform’.
Publicerad i *Ethnography and education*, 2021.

Delstudie 1: Facilitators in ambivalence

Den första artikeln, Facilitators in Ambivalence, tar sin utgångspunkt i ett lokalt skolutvecklingsprojekt i formativ bedömning som kom att bli vida omtalat runt om i landet. I ett samtal jag hade med professor Dylan Wiliam, medgrundare, initiativtagare och pådrivare av den teori och praktik som låg bakom projektet i staden, var det lokala projektet – i kraft av sin omfattning och grundläggande struktur – ett tag världsledande. På nationell nivå var staden en av de första i landet att implementera formativ bedömning i den vardagliga undervisningen. Och man gjorde en rejäl satsning. När satsningen var som störst deltog närmare 40 skolor och 900 lärare i den – från förskola till vuxenutbildning (Jönsson, Lundahl och Holmgren, 2017).

Den formativa bedömningen, från nu kallat BFL (Bedömning för lärande), grundar sig på en enkel idé. Det handlar om att göra lärandet transparent genom att klargöra för

eleverna var de är i lärandet, vad som är målet med lärandet och vad behövs göra för att komma dit de ska (Sadler, 1989 *se också fotnot i Facilitators in Ambivalence*). För att uppfylla denna idé förespråkas fem nyckelstrategier (Jönsson, Lundahl och Holmgren, 2015): (1) att klargöra och dela förväntningar, mål och bedömningskriterier, (2) att skapa undervisningssituationer som klargör och bevisar elevens förståelse, (3) att ge systematisk och konstruktiv feedback, (4) att aktivera eleverna som läranderesurser för varandra, (5) att ge eleverna tillgång till sitt eget lärande. Till detta kan läggas hundratals olika didaktiska och metodiska tekniker som till exempel så kallade exit tickets, att undvika handuppräckning, att ge feedback genom ”two stars and a wish”, att använda olika signaler för om man hade uppfattat, hade frågor, eller inte hade uppfattat undervisningens budskap.¹³

Efter en konferens i Camden i England, där Dylan Wiliam var den mest tongivande inspiratören blev initiativtagaren till det kommande projektet helt övertygad om att han var på rätt spår och satte genast igång med att skapa en närmast hegemonisk makt över den fortbildning som skedde i staden. Målet, som han snart uppnådde, var att alla lärare på kommunala skolor skulle utbildas och använda sig av formativ bedömning var inom några år inte bara en tanke utan i högsta grad en realitet. Motståndet från lärarkåren var – åtminstone i inledningsskedet – icke försumbart, men i övrigt backades han upp av såväl politiker i Utbildningsnämnden, chefer och tjänstemän på Utbildningskontoret och den samlade rektorsgruppen. Den formativa bedömningen, senare benämnd Bedömning För Lärande (BFL), var något samtliga lärare i staden var tvungna att förhålla sig till vare sig de ville eller inte. Jag började intressera mig för just motståndet bland lärarna.

Nyckelfigurer i hela utvecklingsprojektet var en samling lärare som benämndes som ”samtalsledare” (på engelska: facilitators) som ledde en ”samtalsgrupp” på sex till tio lärare (på engelska Teaching Learning Community eller TLC). I staden arrangerade man dessa samtalsgrupper enligt ett strikt schema som man hämtade från pamfletter och CD-skivor producerade av teamet kring initiativtagarna Dylan Wiliam och Paul Black. Man möttes två gånger i månaden och hade ett detaljerat innehållsligt schema som man följde. Lärarna på respektive skola hade närvaroplikt. Utbildningen samtalsledarna hade var begränsad. Samtalsledarna rekryterades ofta från den pilotgrupp som brukade föregå hela skolans implementering av projektet. Man hade förstås tillgång till materialet i förväg och kunde på så sätt ligga före deltagarna i de ordinarie samtalsgrupperna. Till det arrangerades regelbundna träffar ungefär två gånger per termin där samtalsledarna fick tillfälle att fördjupa sina kunskaper tillsammans samtalsledare från andra skolor.

¹³ Det var framförallt teknikerna som lärarna initialt var kritiska till. I min data kan jag hitta lärare som till exempel ifrågasätter att öppet utmana elevers svagheter och/eller att eleverna tvingas att skylta med att de inte förstår.

För sin insats kompensterades samtalsledarna med 10% nedsättning av tid och 1500 kr i lönepåslag.

I huvudsak bygger den första artikeln på semistrukturerade intervjuer med samtalsledare från stadens gymnasieskolor och vuxenutbildning. Från Utbildningskontoret rekvirerade jag en lista med alla samtalsledare. Från denna valde jag slumpvis ut åtta av femton samtalsledare. Slumpen gjorde att jag hamnade på fyra skolor. En av lärarna hoppade av projektet i ett ganska sent läge. Jag genomförde intervjuerna på lärarnas arbetsplatser. Frågorna var ganska ”breda” och handlade, förutom projektet, också om lärarnas resonemang om skolutveckling i stort, om meningsfrågor i relation till deras arbete och annat. Under denna del av processen var jag fortfarande sökande i mitt projekt. Förutom de sju lärarna gjorde jag också kompletterande intervjuer med tjänstemän på utbildningskontoret och andra lärare.

Mitt huvudsakliga fokus kom snart att inrikta sig på den ambivalenta situation samtalsledarna befann sig i. ”Ambivalens” visade sig dock vara ett komplext begrepp. Olika forskare har inte bara använt det olika, utan också placerat det i såväl olika idéhistoriska som terapeutiska traditioner. Sättet jag använder begreppet ligger i linje med ett sociologiskt sätt att förstå ambivalensen (se till exempel Coser, 1966; Merton, 1976; Smelser, 1998), där orsakerna till den ligger hos organisationen snarare än hos individen (Wang och Pratt, 2008). Med Ashforth m.fl. 2014 menar jag att ambivalenta strukturer kan återfinnas var helst i organisationer där osäkra agenter möter arbetsförhållanden som innehåller hybrida identiteter med mångfacetterade och motsägelsefulla roller och uppgifter.

Hur kom då denna ambivalens till uttryck? Samtalsledarna var överlag mycket entusiastiska när det kom till formativ bedömning. De menade att den formativa bedömningen var en effektiv metod för att stärka elevernas lärande och trodde verkligen att den skulle förändra både den egna skolans kultur när det gäller bedömning, men också påverka elevernas perspektiv när det kom till det egna lärandet. Ett stort problem var dock att det rådde en brist på formella maktbefogenheter när kollegorna/lärarna obstruerade. Konflikten bestod i att man å ena sidan stod på samma nivå som sina kollegor eftersom man inte hade en formell maktposition – man var ju inte rektor eller chef – och därför hade svårt att ”säga till sina kollegor vad de skulle göra och inte göra”. Man hamnade i ett mellanläge där man å ena sidan måste leda sina kollegor för att föra projektet vidare, men där man å andra sidan saknade verktyg med vilka man kunde befästa sin auktoritet. Annorlunda uttryck var man upprätthållare av en struktur samtidigt som man saknade formellt stöd från samma struktur när det gällde att möta motstånd. Rektorererna kom härvidlag att spela en viktig roll, men samtidigt såg det väldigt olika ut på olika skolor. En del samtalsledare hade mer aktiva skolledare än

andra. Därtill uttryckte flera lärare en ovilja att springa med kollegors bristande engagemang till ledningen.

Ytterligare en svårighet lärarna upplevde var att de förväntades driva ett till synes forsknings- och evidensbaserat projekt med ytterst begränsad utbildning, eller som man uttryckte det: ”utan att vara experter”. Mycket ansvar hade lagts på samtalsledarnas axlar. Man upplevde stora svårigheter med att svara upp till såväl kollegornas förväntningar som att svara på konkreta frågor. En av lärarna beskrev hur hon upplevde att hon bluffade sig igenom mötena med lärarna och ständigt bar på en undran när hon skulle bli avslöjad.

En mer direkt svårighet enligt samtalsledarna var när lärarna i grupperna var kritiska och när de gjorde motstånd. Detta motstånd kunde se olika ut. En del av lärarna gjorde passivt motstånd genom att helt enkelt inte dyka upp på träffarna. En del såg till att ha andra, enligt deras utsago, viktigare möten på samma tider. En del kom förvisso, men utan engagemang och ofta utan att ha förberett sig. Samtalsledarna ställdes inför ett dilemma: om man inte rapporterade uppåt så legitimerade man motståndet. Om man rapporterade kändes det som om man angav sina kollegor. Vad man än gjorde hamnade man i en svår social och relationell situation.

Det blev inte lättare av att man samtidigt kunde vara anhängare av projektet och sympatisera med motståndet. Samtalsledarna förstod till exempel mycket väl att lärarna hade ont om tid. Det hade de ju själva också. En del motstånd var till och med att föredra, menade en del. Exempelvis när det handlade om legitima vetenskapliga ifrågasättanden; som när lärare bad att få se forskning på det som faktiskt påstods i pamfletter och annat undervisningsmaterial. Häri går att skönja en konflikt mellan två epistemiska trosföreställningar som verkar och stöds sida vid sida i samma organisation. Å ena sidan ett forsknings- och evidensbaserat skolutvecklingsprojekt och å andra sidan det som man brukar kalla ”kritiskt tänkande”. Å tredje sidan kan ju också ett ifrågasättande kategoriserat som kritiskt tänkande också fungera som ett maktspel där syftet i första hand är att underminera det utvecklingsprojekt man adresserar. Ibland skymmer sakfrågan det faktiska skeendet. I synnerhet som det sker på en relationell nivå.

I intervjuerna blev det uppenbart att samtalsledarna laddade sina relationer med emotioner, förväntningar och normativa antaganden. Förändring leder till reaktioner, både hos dem själva och kollegor, och reaktioner leder allt som oftast till spänningar. Samtalsledarna hade olika strategier för att hantera detta. Ashford m.fl. (2004) menar att en känd respons på strukturell ambivalens och de spänningar dessa leder till är undvikande, dominans och kompromisser. Bland såväl samtalsledarnas kollegor som dem själva – när de hanterade kollegornas reaktioner – fanns exempel på alla dessa strategier, men också andra. I artikeln ges exempel på strategier som handlar om lärare

som hellre ville att det skulle se ut att de presterade bra än att de verkligen gjorde det – alltså en form av ögontjäneri. Det fanns lärare som pratade om det ena och det andra, men inte om det de skulle prata om. Det fanns lärare som gav upp, som ifrågasatte mer eller mindre aggressivt. Samtalsledarna gav exempel på såväl psykologiserande strategier, sarkasm och ironi för att övervinna motståndet, men också genom att själva göra motstånd genom att vägra agera som ”quislingar” eller rektorernas ”capos” som en av samtalsledarna formulerade det. Den här lojaliteten är en nyckelfaktor för att förstå den ambivalenta strukturen. För vad och/eller vem ska läraren vara lojal till? Skolan? Projektet? Sina kollegor? Sig själv?

Att vara samtalsledare var ett engagemang som kunde betyda olika saker för olika individer. För en del var det ett viktigt steg i en tänkt karriär. För andra handlade det om ett engagemang för en idé man trodde på. Samtliga de samtalsledare jag intervjuade gav intrycket att det fanns en pågående inre konflikt som grundade sig i deras roll som just samtalsledare; en konflikt som dels handlade om autenticitet – alltså att på olika sätt vara ”sann” mot sig själv, sina kollegor eller sin profession, men det handlade också om hur man hanterade olika former av motstånd. Inte minst var det svårt att samtidigt driva projektet och ha invändningar (om än kring enskildheter) själva. Den nya positionen som samtalsledare tvingade dem att omvärdera sin relation till såväl skolledning, kollegor som till sig själva. I den processen var just sarkasm och ironi och annan form av mer humoristisk approach en vanlig strategi.

Att verka som samtalsledare i en organisation vars utvecklingsarbete skall genomdrivas i en ambivalent struktur innebar för samtalsledarna att de hamnade i en maktdiskurs som i bästa fall kan betraktas som vag, i sämsta fall en maktdiskurs som skapat ett existentiellt lidande hos de enskilda samtalsledarna. Oavsett vilket är den maktdiskurs vi har sett exempel på en maktdiskurs som skapar fler frågor än den svarar på samtidigt som den formar och omformar de professionella relationer samtalsledarna möter i sin vardag.

I slutdiskussionen i denna den första artikeln konstaterar vi ändå att projektet som vårt arbete i denna artikel kretsar kring har haft en stark inverkan på lärarkåren i stort i staden vars skolor vi beforskar. Sätillvida har det varit ett lyckat projekt. Såväl lärare som samtalsledare vittnar om att de känner sig mer professionella efter att börjat undervisa mer formativt. Flera säger att projektet har ändrat kulturen i skolorna de arbetar på och också flera de lärare som till en början var motståndare till projektet har några år senare helt eller delvis ändrat mening. BFL gav lärare möjligheten att engagera sig och gav dem praktiska och teoretiska verktyg med vilka de kunde förstå och praktiskt utveckla de pedagogiska och ibland också karriärmässiga aspirationer de hade. I den meningen är också projektet också ett exempel på den foucauldianska maktanalys som menar att

makt snarare verkar genom än i opposition mot människors frihet och önsknings (Rose, 1998). I våra respondenter svar finner vi både rollkonflikter och ambiguiteter. Lärarnas motstånd visade sig på flera sätt, likaså sätten samtalsledarna hanterade dem på. Bristen på auktoritet och formell makt ställde till det när olika krafter drog åt olika håll. Samtidigt som flera av samtalsledarna verkligen ville att projektet skulle lyckas vantrivdes de i den roll de hade blivit satt i: i synnerhet i ambivalensen som uppstår i att både vara samtalsledare och kollega.

Denna den första artikeln är den som är minst etnografisk. Det finns också vissa trevande drag som har att göra med att mitt avhandlingsprojekt inte riktigt hade stabiliserats. I denna den första artikeln är kopplingen till den ovan nämnda administrativa logik och teknologi som går under namnet New Public Management, och som ju längre det etnografiska projektet framskrider blir allt mer centralt, sparsamt. Jag noterar dock redan här att en karriärmöjlighet som samtalsledarrollen får till konsekvens att ”hårda” värden som jakten på effektivitet och individuell framgång utmanar och hotar ”mjuka” värden som vänskapsförbindelser och solidaritet. Den administrativa logik som ligger inbäddad i lärarnas professionella vardagsliv skapar inte bara störningar i lärarnas professionella liv, utan tvingar dem bokstavligen att förändra sina relations- och beteendemönster likväl som de sätts att omförhandla synen på sig själva i skuggan av en strukturell ambivalens. Eller som vi skriver i slutet av artikeln: ”The ambivalent structure threatens to tear teachers apart, at the same time as they carry the burden of enthusiastic optimism.”

Delstudie 2: From trust to control – The Swedish first teacher reform

Vid tillkomsten av den andra artikeln, From trust to control – The Swedish first teacher reform, hade två saker inträffat. Dels hade jag nu, något år efter starten, fattat det metodologiska beslutet att jag skulle utföra och koncentrera mitt fältarbete till ”Baxter High” och att detta arbete skulle organiseras som en tämligen traditionell etnografi vilket i mitt fall kom att inbegripa såväl användandet av multipla dataproduktionsmetoder som långvarigt deltagande i skolans institutionella praktik (se metodavsnittet ovan). Dels hade den borgerliga regeringen lagt en proposition om en ny reform (Regeringskansliet: Promemoria U2012/4904/S). Karriärsstegsreformen gick igenom i Riksdagen sommaren 2012 (Protokoll, 2012/2013:117/ Riksdagsskrivelse).

Trots att den hade i syfte att höja lärarlönerna mullrade det i lärarleden. På Baxter High gick diskussionsvägarna höga om Förstelärrareformen som denna reform kom att heta i folkmun, trots att den också handlade om ett återinförande av lektorat på gymnasiet. Det som bland annat retade upp var att den satsning på lärarlöner som ”alla” efterfrågade nu

skulle innebära att speciellt utvalda, så kallade Förstelärare, skulle få 5000 kronor mer i månaden och de andra... ingenting. Jag insåg att det här var linsen med vilken jag kunde fånga den i huvudsak relationella och existentiella, men också självidentifierande och meningsskapande dimension jag var ute efter. Hur, tänkte jag, skulle den här reformen landa i den tämligen konservativa institutionella praktik som präglade Baxter High? Hur skulle den förändra skolan, men framförallt: vad skulle den göra med lärarna och deras syn på sig själva och relationerna med andra på arbetsplatsen? Förstelärarreformen blev en första lins att försöka få syn på något ytterst enkelt, men samtidigt svårfångat: mellanmänniska relationer i en vardaglig praktik. Det handlade fortfarande om förändring, men nu i termer av policyförändringar, vilket också gjorde att jag hade en röd tråd att följa, en tråd som löpte genom den enskilde individens identitetsskapande i termer av mening, makt och motstånd via den institutionella praktiken – där själva undervisningen bara var en del av en större helhet – till de genomgripande ideologiska och politiska förändringar som skett inom svenskt utbildningsväsende de senaste tre decennierna och framförallt: den administrativa och teknologiska logik som lärare och rektorer på Baxter High i allt högre grad börjat leva under. Namnet på denna har vi stött på förut: New Public Management.

Nu kom artikeln vare sig bli en policyetnografi eller ha NPM som huvudfokus, utan snarare kom den att handla om hur reformen förändrade skolans kultur och lärares farhågor, emotioner och motstånd. Icke desto mindre landade jag av nödvändighet i tvånget att se förändringarna på skolan i skuggan av mycket större och genomgripande förändringar som kommit smygande under många år. Mina erfarenheter från andra skolor, både som yrkesverksam lärare, lärarutbildare och forskare, sade mig att Baxter High var mindre påverkad av NPM än många andra ställen jag varit på. Jag drog tidigt slutsatsen att detta i grunden beror på att skolan sedan lång tid haft en tradition av högt lärarinflytande vilket i sin tur lett till ett starkt stöd för den egna lokala traditionen. Visst fanns starka inslag av NPM redan när jag påbörjade mitt fältarbete på Baxter High 2012 (en individuell lönesättning som byggde på att uppfylla kriterier, allt mer ökande dokumentationskrav, krav på effektivitet och jämförelse med andra enheter), men i mångt och mycket fungerade också skolan som den alltid gjort med informella beslutskanaler (inflytande som grundade sig på samtal mellan olika aktörer) och en övertygelse om att det fanns ett speciellt ethos som så att säga ”satt i väggarna”. Förstelärarreformen upplevdes därvidlag inte bara som en främmande fågel, utan också ett reellt hot mot detta ethos – även om såväl lärare som rektorer med några undantag – inte förmådde att sätta namn på hotet. NPM, skulle det visa sig, var ett ganska okänt begrepp på skolan när jag började, även om en hel del av skolans vardag – från den inre konkurrenssituationen, via hur beslut i kommunen fattades och implementerades till upplevelsen av en yttre konkurrenssituation mellan olika skolor – påverkades av dess logik.

I metoddelen av *From trust to control* utvecklas den etnografiska metoden. I efterhand har jag kommit att se den förra undersökningen – den som landade i artikeln *Facilitators in ambivalence* – som tillhörande ett större etnografiskt projekt som innefattade åtta skolor. Den data som producerades i denna artikel hade enkom sitt ursprung i Baxter High. Jag vinnlade mig nu att utveckla en större etnografisk stringens. Jag förklarade varför jag efter moget övervägande valde att följa vissa lärare och att dessa val var resultatet av en explorativ process efter på observationer och informella samtal. Jag fann helt enkelt vissa lärare mer intressanta för projektet än andra. Så småningom utkristalliserade sig dryga dussinet lärare som var intresserade att dela med sig av sina erfarenheter på djupet, men som vi också fann intressanta eftersom de helt enkelt hade reagerat på förstelärarreformen på olika sätt. Till en början upplevde jag det faktum att alla lärarna var kritiska till reformen som problematiskt, men i den mån det var de inte ensamma. Under den tid som gick framkom att de delade denna kritik med de allra flesta lärare på skolan. Det fanns undantag, men de var antingen tysta – vilket var naturligt eftersom reformen var beslutad och skulle implementeras – eller också avstod de från att delta i undersökningen. Så i vilken grad det fanns lärare som omfamnade förstelärarreformen, hur många de var och *vad* det var som de tyckte var positivt med den finns det helt enkelt inga data på. Jag menar att det urval jag gjorde ändå utgjorde en god representation av lärarna på Baxter High. Ändå uppstår förstås frågan om urvalet innebär en risk för bias. Jag diskuterade detta mycket med min medförfattare. Självklart kunde vi inte veta. Det fanns många faktorer som skulle kunna förklara det jag observerade när det kom till reaktioner – både i form av tystnad och mer utåtriktade sådana. Det kunde handla om skolkultur, mikro-politiska strategier eller att det i själva verket fanns en dold tyst icke-kritisk majoritet. Under min långvariga fältnärvaro fann jag dock ingenting som tydde på det. Tvärtom kunde jag se att a) reformen satte igång emotioner, b) att dessa emotioner bestod i att lärarna uttryckte kritik, oroades och/eller blev arga och detta ledde i sin tur till att de c) adresserade och handskades med sina emotioner på olika sätt.

I övrigt, när det till exempel gällde transkribering, kodning och analys av datan, teoretiska överväganden, etiska överväganden och så vidare följde vi den etnografiska procedur som beskrivs ovan (se under rubriken *Metod* i artikeln såväl i denna kapp).

I artikel nummer två utvecklade vi också de teoretiska ställningstaganden som har kommit att prägla hela det etnografiska projektet. Vi influerades för det första starkt av de analyser över främst neoliberalismens och New Public Managements påverkan på välfärdssystemen runt om i världen i allmänhet och dess påverkan på utbildningssystemet som gjorts av Olssen & Peters (2005) och arbeten av Stephen Ball (se till exempel 2003, 2013). Vi skrev för det andra in oss i den skandinaviska

etnografiska traditionen som vi diskuterat tidigare i denna kapp och med vilken vi delar många utgångspunkter. Exempel på dessa är övertygelsen av värdet av ett långvarigt fältarbete, traditionens fokus på individer och interpersonella interaktioner inom ramen för institutionell praktik och hur sociokulturella mönster utvecklas över tid, men också hur den ekonomiska och politiska omgivningen – till och med på global nivå – påverkar det lokala skeendet. Vi skriver det inte explicit i artikeln, men i bakgrunden finns också starka influenser av den foucauldianska maktanalys som också beskrivits tidigare i denna kapp. Denna influens har dock mer principiell än operationell betydelse i *From Trust to Control*. Den kom att mer påverka hur vi förstod problemen och fenomenen än hur vi faktiskt gjorde analysen.

En sak implementeringen av förstelärrerformen förde med sig var att den institutionella praktikens organisation förändrades. På Baxter High hade mycket av det praktiska utvecklingsarbetet, didaktiska diskussioner och tillvaratagandet av lärargrupperns olika intressen fram till nu skett i åtta ämnesgrupper – var och en ledd av en huvudlärare. Ämnesgrupperna var som namnet antyder en grupp som kretsade kring de olika ämnen som fanns på skolan. Alla lärare var knutna till en ämnesgrupp som träffades en gång i veckan. Själva mötena kunde innehålla allt möjligt: från diskussioner om inredning, fester, resor, didaktik, organisation, personalpolitik till dagsaktuella mikropolitiska ställningstaganden. Ämnesgrupperna spelade en viktig roll när skolgemensamma beslut skulle fattas. Det är inte överdrivet att påstå att lärarna, genom ämnesgrupperna, hade stort inflytande över de beslut som fattades i skolledningen. I synnerhet vissa ämnesgrupper påverkade beslutsfattandet i hög grad. I den meningen finns det fog för att påstå att lärarna, fram till förstelärrerformens genomförande hade tämligen stor makt på skolan. Detta skulle komma att förändras.

Genom förstelärrerformen förändrades inte bara skolans organisation. Ämnesgrupperna, och därmed också lärarna, tappade mycket av det inflytande man hade haft före implementationen av reformen. En sak som bidrog till det var det nya uppdraget. De gamla ämnesgrupperna hade en tämligen vag uppdragsbeskrivning. I den nya hade de i stort sett bara en: att driva skolutvecklingsprojekt och att utvärdera projekten när de genomförts. Ansvaret för skolutveckling delegerades från rektorerna till de nya förstelärarna. Den nya organisationen innebar en förskjutning från en tämligen vagt definierad till en strikt formulerad uppdragsbeskrivning. Det var också fallet med ledarskapet. Huvudläraren vars uppdrag kunde se olika ut över tid och som fått sin legitimitet genom att gruppen valt sina egen ledare ersattes nu av en förstelärare med ett formellt uppdrag. Proceduren i organisationen hade blivit mer formella, tydligare och transparenta. Organisationen mer toppstyrd. Försteläraren rekryterades (efter att lärare sökt tjänsten) och fick sin legitimitet av dess plats i den nya organisationen. Det här gjorde också att lojaliteten påverkades. Medan huvudlärarens

lojalitet med självklarhet låg hos lärarna hon eller han företrädde hamnade förstelärarna i en limbo. Man deltog inte längre aktivt i praktiska beslut, utan fungerade snarare som budbärare när besluten väl var fattade. Lojaliteten förväntades nu bygga på ett allmänintresse som ömsom handlade om skolans väl, ömsom om lojalitet till skolledningen som ju fattade beslut i linje med detta ”väl”.

Man skulle kunna anta att ovanstående bemöttes med ett enhetligt ogillande, men det fanns röster i vår empiri som nyanserade den kritik som framkom. Liam, som var en av de nyutträdde förstelärarna pekade på att det faktiskt fanns vinster med transparensen och menade att det fanns en stor vinst i att lärarna idag arbetade mer som ett kollektiv och öppet diskuterade sina styrkor och svagheter.

Bland lärarkollektivet i stort var dock kritiken mot reformen massiv redan innan den implementerats. Man befärade att den skulle göra att organisationen blev mer fragmentarisk och än mer präglad av konkurrens än den redan var. Man befärade en businessifiering av arbetet där vissa av lärarna skulle positionera sig på jämlikhetens bekostnad. Man var rädd att reformen skulle bidra till mer byråkrati. Men mycket handlade om vad reformen gjorde med synen på kollegorna. ”Om det finns förstelärare”, menade en lärare, ”vad är då vi andra? Trash?” Vissa lärare såg reformen som ett steg i ett större systemskifte på skolan. Klimatet hade hårdnat, menade en lärare. Värden som jämlikhet och solidaritet hade ersatts av konkurrens och hierarkier. Numera handlar allt mer om mätande, bedömning och jämförelser menade en annan: allt för att allt ska bli så effektivt som möjligt. Samma lärare pekade på att organisationen börjat präglas av rädsla. Förr kunde man tala med rektorerna på ett mer informellt sätt när man hade ett problem. Det vågar man inte idag eftersom samma rektorer har makten att både ge dig mindre lönepåslag och mer arbetsbörda.

Denna systemkritik är förvisso riktad mot förstelärarreformen i den lokala kontexten, men inbegriper också en implicit kritik av NPM: betoning av ledarskap, precisa mål och utvärderingar och bedömningar. Betoning på output istället för input. Det faktum att den offentliga sektorn är konkurrensutsatt och att det finns entreprenörer som erbjuder samma vara gör att skolorna anpassar inte bara retoriken, utan också den institutionella logiken till ett system som hämtat sin inspiration från den privata sektorn.

Förstelärarreformen var och är i grund och botten en reform som följer en utveckling som skett i den offentliga sektorn. Via New Public Management fördes neoliberal teknologier inte bara in i den svenska skolan, den har också förändrat lärarnas syn på skolan, på varandra och på sig själva. Vad förstelärarreformen gjorde på Baxter High var egentligen inget revolutionerande. I själva verket hade det skett många förändringar i denna riktning, åtminstone sedan den fria lönesättningen infördes i början av 1990-

talet. I den meningen är förstälärrerformen snarare en del i en långsam evolution som har skett de senaste trettio åren. Det den gjorde på Baxter High var snarare att den fungerade som en trojansk häst, vars innehåll formaliserade en administrativ logik som i mångt och mycket redan fanns på plats. Den blev en symbolfråga bortom dess administrativa komponenter som gjorde lärarna medvetna om den process de varit inbegripna i under flera år. Vår artikel illustrerade inte bara hur det svenska skolväsendet hade förändrats under de senaste tre decennierna, utan fokuserade i hög grad på hur lärarna tog emot en reform de inte ville ha, men att de i akt och mening blev medvetna om att ett systemskifte sakta höll på att förändra vad det innebär att vara lärare på Baxter High.

Man kan förstås fråga sig varför det krävs en stor reform för att få syn på en evolution som burit med sig en i grunden politisk och ideologisk revolution. Svaret på denna fråga ligger dels i de långsamma och stegvisa förändringarna – men också att förändringarna också har dolts bakom en administrativ slöja där förändringarna har beskrivits som organisatoriska snarare än politiska. I en mening blev implementeringen förstälärrerformen något som lyfte slöjan för lärarna vi träffat på Baxter High.

Delstudie 3: Administrating Existence – teachers and principals coping with the Swedish 'Teachers' Salary Boost' reform.

Även den tredje artikeln tar sin utgångspunkt i den neoliberal transformationen av den svenska skolan. Vi är nu åter på Baxter High där ännu en stor reform, det så kallade lärarlönelyftet, är på väg att sjösättas. Reformen syftar till skapa ett lönegap mellan lärare i syfte att öka läraryrkets status, höja lönerna och samtidigt belöna de man betraktar som speciellt skickliga lärare. Ungefär hälften av lärarna på skolan kvalificerade sig för lärarlönelyftet och kunde förvänta sig en löneökning på i genomsnitt 2500 kronor i månaden. Den andra hälften kunde förvänta sig noll. Detta ledde till mycket känslor bland lärare – och skulle det visa sig – även bland vissa rektorer.

Vi fortsatte vårt etnografiska projekt på skolan. Denna gång utgjorde huvuddelen av data två set av djupintervjuer med sex lärare och fyra rektorer (det vill säga samtliga). Dessa djupintervjuer kompletterades med fältintervjuer och observationer. Jag deltog i många möten där lärarlönelyftet behandlades och tog del av diskussioner som skedde i arbetsrum, matsal och cafeteria. Dessa möten och diskussioner var både av formell och informell natur.

Av speciellt intresse var alla de möten och diskussioner som skedde före själva implementeringen av reformen. Kritiken var massiv och enhetlig. Precis som när det gällde förstelärarreformen var det dock mycket en fråga om en upprördhet i det tysta som dels berodde på den konsensuskultur som finns på skolan, man protesterar sällan högljutt på offentliga möten, men också för att det inte lönade sig att protestera. Lärarlönelyftet kom uppifrån och skulle genomföras oavsett vad man ansåg om det. Men bakom den offentliga scenen hade reformen satt många känslor i rörelse. De allra flesta av de lärare vi mötte berättade att de inte alls såg fram emot beslutet som skulle avgöra om de skulle få lärarlönelyftet eller inte. Också bland rektorerna fanns farhågor inför beslutet och man tillbringade en del tid på att fundera över *hur* man skulle ge lärarna beskedet. Till slut enades man om att skicka ut det med ett vanligt brev.

Så. En novemberkväll hade lärarna fått ett brev hem med beskedet. Att de som inte blev tilldelade lärarlönelyftet kände besvikelse var kanske mer självklart än den ambivalens de som fick det kände. I vår data hittar vi såväl skamkänslor, solidaritet för de som inte fick det och kritik mot kriterierna och rektorernas beslut som man menade byggde på en svag grund. En del kände lättnad, glädje och skuld samtidigt.

Dagen efter beskedet var förstås också ett ypperligt tillfälle för en fältstudie. Tidigt på morgonen gick jag därför till Baxter High med en enda fråga för ögonen: hur reagerar lärarna på gårdagens besked. Svaret – åtminstone i en generell mening – var: med tystnad. Lärarlönelyftet hade blivit en elefant i rummet. I personalrummet handlade det om allt annat än om lärarlönelyftet. Jag testade med att beröra ämnet när jag satte mig att äta med två lärare där jag visste att den ena inte har fått lärarlönelyftet, medan den andra hade fått det. Trots att den senare genast försöker styra in samtalet på valet i USA är Pandoras ask öppnad. Det blir en kort men intensiv diskussion där båda lärarna enas om att reformen riskerar att slita isär skolan. Den lärare som inte fått lyftet sjukskriver sig och går hem kort därefter.

Helt uppenbart är att lärarlönelyftet skakade om lärarnas arbetsvardag. Ja, egentligen gick dess effekter djupare än så hos många individer eftersom det fick dem att ifrågasätta den professionella identitet som de under en lång tid byggt upp. I synnerhet bland de lärare som inte fick lönelyftet. Bland de andra var skam den känsla de lärare som fått det förmedlade under såväl fält- som formella intervjuer.

En intressant slutsats vi drog var den likhet och den skillnad som kom i dagen när vi jämförde rektorernas reaktioner med lärarnas. Även rektorerna var tämligen negativa till lärarlönelyftet. Men man var det delvis på andra grunder. Medan lärarna såg hotet från reformen på ett existentiellt plan – det handlade mycket om professionell och social identitet och mellanmänniska relationer – såg rektorerna hotet som ett i första hand

administrativt dilemma. Å ena sidan såg de inga problem med att belöna duktiga lärare, men å andra sidan så var de fullt medvetna om hur de som inte fick denna belöning skulle reagera. De var medvetna om att reformen innebar en indelning i ett a- b- eller som en rektor sa också i ett c-lag. Samtidigt menade en av rektorerna att ”forskning visar att samarbete är det som driver en skola framåt”. Dock var det få lärare som konfronterade rektorerna under dagarna närmast efter beskedet. Både de som hade fått lärarlönelyftet och de som inte hade fått det reagerade med tystnad. Rektorerna var övertygade att de starka emotionerna snart skulle lägga sig. De oroade sig mer över vad reformen kunde ställa till med för skada på längre sikt; vad det skulle göra med lärarkollektivets sammanhållning och hur detta skulle påverka framtida samarbeten. Förhoppningen låg i att besvikelsen skulle bedarra när vardagens undervisning åter kom i fokus.

Rektorerna gick relativt fria från lärarkritik både när det kom till handhavandet och implementeringen av reformen. Lärarna var medvetna om både rektorernas kritik av reformen och av nödvändigheten av att samtidigt implementera den eftersom det var ett beslut som kom uppifrån. En annan orsak till detta är att det gängse narrativet på skolan i så hög grad handlar om lojalitet och att det finns ett gemensamt ”vi”. Alla i skolan är medvetna om att Baxter High är utsatt för konkurrens och att arbetstillfällena står på spel om dess höga status naggas i kanten. En följd blir att det är mer rätt att beskriva narrativet som något som befrämjar en konsensuskultur snarare än en konfliktkultur. I möten och diskussioner visar ofta skolledningen upp dilemman i beslutsfattandet och talar i metaforer av att ”vi sitter i samma båt” och ”...nödvändigheten av att dra åt samma håll” och liknande. En slutsats artikeln drar är att rektorer av idag tvingas till att både förstå och bemöta lärares emotioner, samtidigt som de måste upprätthålla organisatorisk effektivitet. I detta fall överbyggde men den uppkomna ambuigiteten genom att transformera lärarnas existentiella professionella livsvärld (professionell identitet och professionella relationer) till byråkratiska frågor som passar in i en NPM-kontext. Det är en effektiv metod när man som nu måste fatta ”hårda” beslut och/eller när man måste implementera impopulära reformer.

Lärarnas reaktioner handlar däremot inte om byråkrati. De såg inte lärarlönelyftet som en belöning för ett bra jobb eller bestraffning för ett dåligt. De såg den som något som riskerade att förstöra något som tagit lång tid att bygga upp: samarbetet kollegor emellan. För många lärare fick lärarlyftet dem att se både på sig själva och sina kollegor på ett annat sätt, vilket i sig manifesterade sig i bristande passion, glädje, lojalitet, solidaritet och respekt. Flera lärare pekade på att det var svårt att skilja sin läraridentitet från sin privata identitet och att vara lärare var något mycket djupare än den professionella titeln. Lärarlönelyftet hotade den egna identiteten på ett existentiellt plan.

Något som rektorerna förstås hade svårt att hantera, vilket i sin tur gjorde det nödvändigt att åtminstone hantera det på ett organisatoriskt och administrativt plan.

Ett konfliktområde som enligt vår uppfattning missades av såväl lärarkollektivet som rektorer skrevs fram som *lärarskicklighet* i reformen. Från vår analytiska ståndpunkt vill vi mena att reformen trivialiserar lärarnas skicklighet i åtminstone två dimensioner. För det första finns det förstås en massa sätt en lärare kan vara skicklig. Denna skicklighet kan röra allt ifrån kunskap i ämnet, sociala talanger, didaktiska förträffligheter och förmåga till ledarskap och samarbete med såväl kollegor som skolledare. Att deklarerat vissa lärare som skickliga och andra, även om det är outtalat, som oskickliga kollapsar denna komplexitet. För det andra är ”speciellt skicklig” inte binärt kodat. Det kan finnas små skillnader i skicklighet när det gäller vissa saker och stora när det gäller andra. Språkbruket plattar till dessa skillnader vilket gör att begreppet skicklighet till slut kollapsar.

Huruvida lärarlönelyftet är något bra eller dåligt i sig lämnar vi däremot öppet. Vi är väl medvetna om att det har gynnat många lönemässigt, kanske hela lärarkollektivet i förlängningen. Det kan ha gjort att lärare känner att de blir belönade för att de gör ett bra jobb. Men också det omvända. Vad som är en bra, dålig, effektiv eller ineffektiv reform handlar förstås också om andra saker än hur lärare och rektorer reagerar på och hanterar den.

Delstudie 4: A fair game – the neoliberal (re)organisation of social and relational practices in local school.

Denna den fjärde delstudien särskiljer sig från de andra tre. Dels är det empiriska underlaget mer spretigt – dels är den mer teoretisk i och med att vi tar vår utgångspunkt i en filosofisk diskussion om rättvisa. Innan vi fördjupar oss i andra skillnader vill jag ändå peka på att denna artikel, i likhet med de övriga, tar sin utgångspunkt i transformationen (i neoliberal riktning) av den svenska skolan. Ett sätt att förstå de ideologiska grundvalarna till denna förändring är att jämföra ”klassisk” liberalism, i meningen föregångaren, till den neoliberalism som i sig ligger till grund för de politiska förändringar som skett inom svenskt utbildningsväsende under de senaste tre decennierna. Olssen (2003, 2016) menar att en sak som skiljer är synen på statens roll i förhållande till medborgarnas autonomi och synen på marknaden. Klassisk liberalism lägger stark tonvikt vid människans autonoma natur. Man förlitar sig starkt på människans förmåga att förbättra sin tillvaro utan statlig inblandning. Marknaden är ett resultat av en social tillika organisk organisering som staten bör lägga sig i så lite som möjligt. Det politiska målet är den individuella friheten och marknadens autonomi är

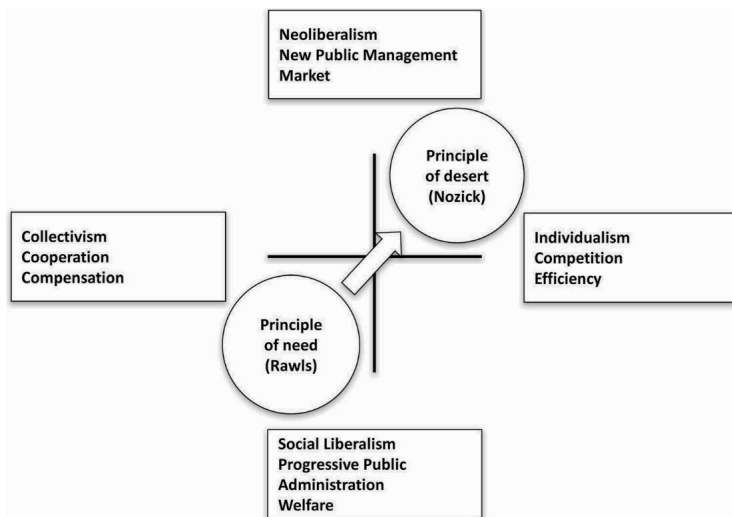
dess medel (Olssen & Peters, 2005). Den neoliberala tagningen av samma tema är förvisso fortfarande den individuella friheten och en marknad fri från statens inblandning, men i praktiken – inte minst i skolans värld – kan vi se hur politiker med ideologiska rötter i neoliberalismen förordar en stat som är tämligen aktiv i förhållande till individen. Målet är att omforma individer till entreprenörer, eller som Olssen & Peters (2005) uttrycker det: “the state instead seeks to create an individual that is an enterprising and competitive entrepreneur”. När de enskilda individerna blir ett medel för att uppfylla ett annat huvudsakligt mål: en väl fungerande marknad.

En annan gemensam nämnare mellan denna den fjärde artikeln och de övriga är att den liksom de övriga lägger fokus på lärares och rektorers relation till sig själva och sina kollegor. *A fair game – the neoliberal (re)organisation of social and relational practices in local school* handlar i grund och botten också om maktrelationer både som logik som teknologi. Analysnivån ligger även denna gång i hög grad inom ramen för det vi kallar en institutionell praktik, där även emotioner och reaktioner i förhållande till denna praktik ingår. Det som skiljer från de andra artiklarna är i första hand angreppssättet, men också metoden. Denna den tredje artikeln är en meta-etnografi. Det empiriska underlaget är hämtat från två projekt där den ena, min egen, som är att betrakta som en etnografi och den andra, utförd av Ola Strandler, som snarare är inspirerad av etnografiska metoder än en renodlad etnografi. Sammantaget innefattar studierna åtta skolor, varav Baxter High är en. Analysen består av en re-analys av tidigare producerad (och analyserad) data där vi helt enkelt analyserar vår data utifrån nya perspektiv och med andra teoretiska glasögon än tidigare.

A fair game – the neoliberal (re)organisation of social and relational practices in local school handlar på ett plan om hur lärare hanterar, agerar och lever med värderingsförändringar i en vardaglig praktik starkt präglad av den neoliberal transformation som genomsyrat offentlig sektor i allmänhet och svensk skola i synnerhet de senaste tre decennierna. Ett nyckelbegrepp i detta är begreppet rättvisa (eng. fairness). I vår förståelse av rättvisebegreppet (utifrån lärarnas resonemang) handlar rättvisa om många saker. Det rör det såväl sociala förhållanden och relationer, förändringar av organisation och sätt att hantera såväl dessa förändringar som allehanda vardagliga problem och fenomen som dyker upp. I den data vi re-analyserade var det tydligt att lärarna blev upprörda när de upplevde att något var orättvist (till exempel att några fick lärarlönelyftet medan andra inte fick det osv.). Men framförallt visade det sig att bakom frågan om vad som var rättvist eller inte fanns faktumet att vissa grundläggande värden som påverkat och präglat lärarnas yrkesliv under många år, nu hade förskjutits till förmån för andra värden. Här såg vi att och hur den lokala kontexten i hög grad påverkats av de stora förändringar som skett i samhället och inom den offentliga sektorn de senaste trettio åren. Den institutionella praktiken speglade de förändringar som skett i det stora.

För att förstå hur detta gått till fann vi det nödvändigt att vända oss till filosofin. De teoretiska verktygen hämtade vi främst från den politiska filosofin där rättviseanspråk, definitioner och innebörder har varit en stridsfråga åtminstone från mitten av sjuttioalet. De två stora i denna diskussion är filosoferna John Rawls och Robert Nozick. John Rawls, som förövrigt var Robert Nozicks handledare, är att betrakta som socialliberal och står som sådan för en egalitär syn på begreppet rättvisa. I princip likställs rättvisa med jämlikhet, men en ojämlig fördelning av ”det goda” är acceptabel om det sker i förmån för de som har det sämst i samhället. Rawls företräder en behovsrättvisa. Robert Nozick, som var något av nyliberalernas favoritfilosof under åttio- och nittioal omfamnade snarare en förtjänsträttvisa där omfördelningar av ”godheter” på sin höjd skulle ske på frivillig basis.

I vår analys undvek vi att nagla fast begreppet vid en specifik filosofisk utgångspunkt. Detta gjorde att vi så småningom kunde dra slutsatsen att det som satte lärarnas känslor i rörelse inte var att det var företeelser som blivit mer orättvisa i sig. Det man upplevde som orättvist (och rättvist) följde snarare det rättviseparadigm man anslutit sig till. Genom att jämföra förändringarna i lärarnas vardagliga praktik med generella förändringar i det svenska välfärdssystemet kunde vi se en direkt koppling mellan hur synen på vissa grundläggande värden som lärarna tyckte var viktiga: kollektivism, samarbete och kompensation – i takt med att New Public Management hade införts i den svenska välfärdsmodellen – hade förskjutits mot individualism, konkurrens och effektivitet. I en förtjänsträttvisa är dessa begrepp tämligen oproblematisks ur rättvisesynpunkt. Ur en behovsrättvisa utgör de ett hot mot det man betraktar som rättvist. Med andra ord: lärarna var missnöjda med att en behovsrättvisa hade ersatts av en förtjänsträttvisa – eller om man vill – en Rawlsiansk förståelse över vad som är rättvist hade ersatts av en Nozickiansk variant. Denna förskjutning är synlig både i samhället i stort och i den lokala skolan.



Figur 1. Figuren visar en succesiv förändring av grundläggande ideologiska och politiska värden. Från en Rawlsiank till en Nozickian förståelse av rättvisa (fairness) som enligt oss författare är giltig både i det svenska välfärdssystemet som i den lokala praktik vi har undersökt.

Vi förankrade vår teoretiska analys i såväl tidigare forskning på svensk välfärd som i vår egen data. I den senare kunde vi se hur lärare både var missnöjda med och hanterade det Stephen Ball (200) kallar performativitet, det vill säga att det blir allt viktigare att visa vad som görs, snarare än att görandet är viktigt i sig. Lärarna vittnade om den allt mer tyngande dokumentationen (för att ha ryggen fri som en av lärarna uttryckte det), men också hur de gjorde mikromotstånd genom att standardisera den egna analysen av de problem som dokumenterades. Vad man främst var missnöjd med var hur vissa kärnverksamheter, som t ex undervisning, nedvärderades till förmån för dokumentation och det som är mätbart.

Man reagerade alltså inte bara på att gamla kärnvärden hade försvunnit, man reagerade också på de nya som hade ersatt de gamla. Ett av dessa ”nya” värden var konkurrens. Lärarna upplevde inte bara att konkurrensen hade ökat mellan skolor utan också inom skolan där man nu var satt att konkurrera om såväl lön (genom den individuella lönesättningen – som trots lönekriterier måste betraktas som tämligen arbiträr) som positioner (t ex. förstelärarpositionen). I ett citat menar en lärare att de själva har blivit varumärken och att det blir allt viktigare att visa framfötterna för de chefer som delar ut lön och positioner.

Lärarna upplevde både systemen i sig och fördelningen av nyttigheter inom dessa som orättvisa. Skolan slits isär av hierarkisering och diversifiering när enskilda individer anammar det NPM-logiken uppmanar dem till, menade flera lärare. Vi såg att det fanns flera sätt att förhålla sig till denna logik: både sådana som handlade om dubbelmoral i meningen att man gjorde en sak och visade en annan och mer autentiska positioner där man i de fall man var missnöjd både genomskådade logiken och gjorde motstånd. Det var utan tvekan så att de flesta lärare vi intervjuat var missnöjda med företeelser som faller under NPM-logiken och fann orättvisa i dess logik. Det var också uppenbart att lärarna generellt tenderade att uppfatta rättvisa ur ett behovsperspektiv. I den meningen låg deras uppfattningar om vad som var rättvist och orättvist snarare åt en rättvisepufffattning som tangerade John Rawls egalitära rättvisepprinciper än Robert Nozicks libertianska principer.

Vår slutsats efter att ha jämfört lärarnas uppfattningar med de förändringar som skett inom den offentliga sektorn i allmänhet och inom utbildningsväsendet i synnerhet de senaste trettio åren var att det inte handlade OM företeelser var rättvisa eller inte, utan snarare HUR de var det. Under de senaste decennierna har det skett ett paradigmskifte som skulle kunna beskrivas som att den Rawlsianska, egalitära behovsrättvisan har ersatts av en Nozickiansk förtjänsträttvisa. Det lärarna märker av och reagerar på är alltså egentligen inte att tillvaron blivit mer orättvis, utan att snarare att själva principen av vad som är rättvist och orättvist har förskjutits och förändrats. Detta har också betydelse för den neoliberal transformationens varaktighet och legitimitet. Den institutionella implementeringen av ett i grunden neoliberalt rättvisebegrepp är en förutsättning för att legitimeras den neoliberal reorganisationen av den sociala undervisningspraktiken. I vår data finner vi att lärarna förvisso vantrivs i det nya rättvisediomet, men upplever att de inte kan göra mer än att acceptera systemet eller hitta motståndsstrategier som i bästa fall lindrar dess konsekvenser.

Diskussion

I fyra artiklar har den institutionella praktiken i en gymnasieskola i södra Sverige undersökts med hjälp av en etnografisk ansats.¹⁴ Syftet har varit att se hur generella och specifika förändringar har påverkat organiseringen av maktförhållanden, synen på vad som är rätt, rimligt och rättvist, vilka grundläggande värden som lärare ser möjliggöras eller hotas i sin profession, relationer till sina kollegor, men framförallt hur lärare och rektorer reagerar på och resonerar kring dessa förändringar, dess orsaker och konsekvenser. Undersökningen har skett på en mikronivå, men förklaringsmodellen har hämtat teoretisk bäring dels genom kopplingen till den transformation av det svenska

¹⁴ För att tydliggöra: två av artiklarna utgick från data som *endast* producerats på Baxter High. De två andra byggde på data som *delvis* hade producerats på Baxter High.

utbildningsväsendet som skett de senaste decennierna, dels ur en teori om institutionell logik.

Reformerna ovan passade på många sätt väl in i den administrativa marknadslogik man kallar New Public Management – det kluster av idéer och metoder, hämtade från näringslivet, som har beskrivits tidigare i denna avhandling (Almqvist, 2004; Dent et al., 2004). Under de år etnografin fortgick hade en allt starkare managementkultur utvecklats på skolan. Målformuleringar fick allt större vikt, liksom uppföljning av dessa. Genom förstelärrareformen förlorade ämnesgrupperna inflytande till förmån för skolledningen. Istället för att vara med och fatta beslut blev de nya förstelärarna snarare budbärare som fungerade som en stötdämpare mellan skolledning och lärare. Samtidigt som ansvaret har decentraliserats – där målpuppfyllelsen kontrolleras i utvärderingar och mätningar av olika slag, har den institutionella makten centraliserats till en ledning som med tiden i allt högre grad anammade tanken om det goda ledarskapet (Christensen & Lagerleid, 2002). Därmed inte sagt att lärarna blivit maktlösa, men genom att marknadslogiken sakta har förändrat sättet att organisera skolans verksamhet, har möjligheten till kollektiva maktanspråk försvagats.

Thornton m.fl (2012) beskriver institutioners olika aktörer som att de är ”inbäddade” i logiker. Genom dessa ser man inte bara var gränserna för ens agerande går, utan man förstår och upplever sina upplevelser, sina handlingar, sin roll, sin identitet med hjälp av denna logik. En institutionell logik påverkar tjänstemannajaget (roll, regler och förordningar) men har också en identitets- och meningsskapande funktion i termer av till exempel moral-, makt- och frågor som rör den egna identiteten och relationer i förhållande till det professionella jaget. Att vissa lärare gynnas medan andra missgynnas av en institutionell logik är naturligt, men den professionella identiteten går djupare än så. Lärarna som deltagit i den här undersökningen är i högsta grad välutbildade intellektuella och autonoma yrkesutövare. Icke desto mindre oroas de av hur professionen och skolan förändras, men också över hur förändringarna påverkar det egna subjektet. Att vara lärare innebär i professionell mening olika saker idag, även om man befinner sig på samma arbetsplats. Man har blivit sitt eget varumärke – vilket i sin tur har lett till att såväl arbetsförhållanden som lön kan se mycket olika ut för olika lärare. I en skolkultur kännetecknad av marknadslogik, performativitet och ”accountability” förväntas lärarna vara lojala mot både skolans varumärke och uppsatta mål samtidigt som deras karriär och lön påverkas av det de presterar i relation till definierade kriterier. Systemet inbjuder till att ta genvägar. Det viktiga är, som en lärare i det empiriska underlaget uttrycker det, att det *ser* bra ut. Inte att det nödvändigtvis är det.

De lärare som jag fått förmånen att dela arbetsvardag med i närmare ett decennium vantrivs uppenbart i den postpolitiska marknadslogiken. De upplever en ambivalens i att både vara med- och motspelare i ett spel någon annan har valt åt dem. Vem vill inte ha högre lön? Vem vill inte bli betraktad som en skicklig lärare – oavsett om man stödjer det som sker eller inte? Samtidigt normaliseras skeenden över tid. Diskussionerna på skolan sker i första hand *inför* en förändring. När förändringarna väl är på plats skapas så småningom en acceptans. Vardagsarbetet tar över, som en av rektorerna uttryckt det under en av intervjuerna. Det är svårt att vara långsiktigt upprörd när lärarprofessionen till så stor del bygger på att lösa kortsiktiga problem.

Förklaringen till att lärare samtidigt kan vara kritiska mot lärarlönelyftet och ändå känna både glädje och skam när man fått det ligger i de motsägelsefulla positioner lärarna hamnar i. Trots att man på ett plan är kritisk till de förändringar som sker kan man både administrera och omfamna den på ett annat plan. Det här visar kraften i en institutionell logik, men också att marknadslogiken är bärare av en strukturell ambivalens.

Den kritik som lärarna uttrycker har olika bevekelsegrunder; den tar sig olika uttryck och har olika mål. En del kritik handlar om att skydda sig själv eller neutralisera skadeverkningar på andra. Annan kritik handlar om viljan att förändra strukturer eller regler i den institutionella praktiken. Ibland tar sig kritiken uttryck i en kritik av systemet i sig. Man vill helt enkelt tillbaka till en värdegrund som eroderats under de senaste tre decennierna. Lärarna må vara starkt kritiska mot mycket av det som har varit, men utifrån ett systemperspektiv är man än mer kritisk mot det som har kommit att bli.

De ”förändringar” på mikronivå som jag skrivit om i fyra artiklar är, om än indirekt, kopplade till större skeenden i samhället. Det starka inflytande neoliberala idéer har fått på den svenska välfärdssektorn och i synnerhet den administrativa logik som följt i dess fotspår har sakta men säkert förändrat sättet att organisera skolans verksamhet, men också synen på vad som är som är mål och medel i själva verksamheten. Vad det är som ska vara effektivt? För vem ska konkurrensen vara till för? Vem tjänar individualiteten? Är det en systemförändring inifrån vi har sett? Olssen & Peters (2005) visar, till skillnad från vad många politiskt motiverade anhängare av marknadslogiken tycks tro, att det i själva verket inte är individen som ligger i fokus i den neoliberal ideologin. Det är marknaden. Översatt till skolans värld är företeelser som (individuellt) lönesättning, karriärtjänster och andra konkurrenssituationer inte till för att gynna den enskilda läraren. Det är till för att smörja systemet. Målet har blivit medel, medlet har blivit mål. I den meningen har det verkligen skett en systemförändring som inte alltid är lätt att hantera för den enskilde medarbetaren.

I denna avhandlings avslutande artikel visar jag och mina medförfattare hur den libertarianska filosofin har rekonceptualiserat rättvisebegreppet och därigenom möjliggjort marknadslogikens intåg i den institutionella paratiken. Ett egalitärt rättvisekoncept vars grundstenar i hög grad bygger på kollektiva ansträngningar, samarbete och kompensatorisk strävan har ersatts med ett rättvisekoncept som legitimerar individualitet, konkurrens och effektivitet. Ett egalitärt koncept – i grunden ”åt var och en efter behov” – har ersatts av en rättvisa som snarare bygger på ”åt var och en efter förtjänst”. I ett system där förtjänsträttvisa råder ligger en rimlighet i att skicklighet och ansträngning belönas. Det gör att frågan om vad som är rättvist knappast löses av politiska ryggmärgsreflexer. Hierarkier finns i alla system. Belöningar behöver nödvändigtvis inte vara orättvisa. Orättvisan uppkommer först när man på olika plan försöker kvantifiera kvalitativa egenskaper hos lärarna och därmed skapar fog för att påstå att själva grunden för fördelningen av nyttigheter är otydlig, godtycklig eller nepotistisk. Vilket rättviseparadigm som ska råda i ett samhälle är däremot en lika ideologisk som öppen fråga.

Bortom rättvisedimensionen finns här också en maktdimension och med denna följer också en möjlighet till motstånd. NPM har inte bara fört in och normaliserat en neoliberal ideologi i ett byråkratiskt system. Den har också skapat en organisatorisk teknologi som är bärare av mikropolitisk makt. Kännetecknande för detta maktutövande är att det inte i första hand utförs som en vilja att genom samarbete och deliberativ kommunikation ändra riktning i skolans verksamhet, utan snarare som administration. Beslut fattas som ska genomföras och utvärderingar ska kontrollera att det blivit gjort. Motståndet som syns på det lokala planet blir oftast individuellt. Man tar genvägar, låter bli att följa upplagda strategier från ledningen, man blir ögontjänare eller väljer helt enkelt att avsluta sin anställning om problemen upplevs alltför stora. Motståndet blir till ett exit-motstånd. Motståndet kan te sig kollektivt när man diskuterar och söker strategier, men mina erfarenheter från Baxter High är att många upplever en uppgivenhet som bottnar i lönlösheten i att bekämpa en makrologik på mikronivå. Många gånger stannar motståndet till att prata om det.

Avslutningsvis. Sett ur ett större perspektiv är lärarnas kritik och motstånd mångt och mycket effekter av de senaste tre decenniernas neoliberal inflytande på skolans verksamhet (se till exempel Englund (red.) 1996a, 1996b; eller Börjesson & Romhed i Suhonen, Therborn & Weithz (red.) 2021 eller Allelin i samma bok). Under lärarnas kritik ligger dock viktigare frågor än protester mot enskilda förändringar och reformer dolda. Vad ska vi ytterst ha skolan till? Vad är det för medborgare vi ska fostra? Dewey (2009) menade att skolan både ska vara en plats för både praktiskt lärande och samhällsengagemang; att skolan ska fungera som en slags simulering av samhället utanför och att skolan skulle skapa medborgare som är aktivt engagerade i samhällets

utveckling. Utöver detta har skolan en viktig roll att spela för bevarandet av demokratin genom att skapa medborgare som inte bara är medvetna om demokratins värderingar och principer, utan som också är kritiskt tänkande. Medborgare som äger en förmåga att både samarbeta och lösa gemensamma problem – väl medvetna om sin roll i samhället (Dewey, 2009).

Det har skett förändringar i det politiska landskapet som gör att detta allt mer angeläget – inte bara för den massiva kritik den neoliberal omdaning av utbildningsväsendet har lett till från kritiker (inte minst från forskarhåll) och inte heller för att lärarna (och i vissa fall också rektorerna) i hög grad tycks vantrivas i en kultur där grundläggande värden har ersatts med effektivitet, konkurrens och mätbarhet. Den marknadsliberala skolan verkar åt ett annat håll än det bildningsideal Dewey saluförde redan för drygt 100 år sedan och som i bred mening tagits för given i svensk skolpolitik fram till 90-talets början.

Det finns en stark koppling mellan samhällsförändringar som sker i stort och det som sker i skolans verksamhet. Att verksamheten i skolans inre värld förändras kan förstås betraktas som en fråga som bara berör dem som har sitt yrke i skolan. Det går att betrakta det som en inre angelägenhet. De förändringar i skolans institutionella praktik som skett de senaste trettio åren pekar dock på något större och viktigare än huruvida det är rätt att organisera skolan utifrån hierarkier eller diversifiera lärarna genom att belöna dem på olika sätt. Ytterst är nämligen detta inte en fråga om vilken administrativ logik som ska styra skolan. Snarare handlar det om vilka medborgare som ska fostras för framtiden och i förlängningen vilken framtid och vilken form av demokrati vi vill ha.

Summary in English

Introduction

This dissertation is an ethnographic study that primarily examines how teachers and principals at an upper secondary school – referred to as Baxter High in this dissertation – in southern Sweden react to changes, both in the form of a school development project and two major and comprehensive reforms implemented in the school from 2012 to 2016.

The overall aim of the study is to investigate how general and specific changes have affected the organization of power and relationships within the institutional practice of the secondary school, and how teachers and principals react to and discuss the consequences of these changes.

To fulfill this aim, four specific questions are posed.

How do teachers driving a local change process handle criticism and resistance from their colleagues?

How does the implementation of a career reform affect the school's administrative logic and teachers' influence over institutional practice?

How does the implementation of a reform aimed at rewarding particularly skilled teachers impact the school's administrative logic and teachers' professional identity?

How can larger societal changes in the welfare sector over the past three decades be reflected in value changes in local school practices?

The results, i.e., the answers to the above questions, have been presented in four articles published in scientific journals and then integrated and discussed in more depth in a “kappa” (a comprehensive summary of the thesis), where methods, theory, previous research, and discussion have been given more space. The dissertation project itself has been ongoing for over ten years, and the data collected during that time has consisted of documents produced by the school, observations, and formal and informal interviews. Since the main focus has been on the reactions of teachers and principals, interviews have naturally played a significant role in data production.

The study is primarily based on data from the aforementioned school, but articles one and four are partly exceptions. The first article is a pure interview study where teachers from Baxter High are interviewed, but teachers from other upper secondary schools also participate in the research. The fourth article is a meta-ethnographic study where the main data is produced at Baxter High, but some data comes from another research project.

Baxter High

The school where the main fieldwork has been conducted is located in a city that has had a strong influence on textile manufacturing and trade, particularly since the industrial revolution. During the 1970s and 1980s, the city experienced an industrial crisis, and many industries shut down. From a longer-term perspective, the industrial crisis had a positive effect on education in the city. The demand for higher education became stronger as the city shifted from having numerous job opportunities that didn't require higher education qualifications. Today, more and more people are pursuing higher education.

Baxter High has adapted well to the changes that have occurred over the decades. It has the highest number of applicants among all the city's upper secondary schools and ranks among the top schools in the region in terms of average grades. The educational offerings consist of college preparatory academic programs as well as aesthetic programs. The school has approximately 1500 students and employs around 100 teachers, divided among four principals with their respective areas of responsibility. The principals are led by a head principal who is responsible for the school as a whole. Additionally, there is administrative staff, student support services including counselors, career advisors, a nurse and janitorial and food service staff. The turnover rate among teachers is relatively low, but it is different among the principals. Over a ten-year period, the entire principal staff has been replaced, and the school has had three different high school directors – each with radically different ways of managing the school organizationally and in terms of personnel policies. This presents a picture of a school where the teaching staff represents continuity and, to a large extent, carries the institutional culture. Baxter High is a well-functioning school, but it certainly faces its fair share of the same problems seen in other schools. The student support services have a lot to handle. While many students succeed in their studies and are influenced by the study culture, there are also many who struggle. Stress and mental health issues are common.

Previous research and methodological framework

The specific changes addressed in the dissertation are largely linked to the general changes in the Swedish education system that have taken place over the past three decades. Until the 1980s, educational policies were characterized by strong central government control aimed at ensuring equal opportunities and equity. In fact, the shift that occurred in the early 1990s is the most transformative since the introduction of compulsory education (Börjesson, 2016). Until then, Sweden had one of the most cohesive school systems in the world (Jarl, 2012). Today, the situation is different. Few countries have experienced such a significant increase in the proportion of students in schools with private authorities from 1980 to 2015 as Sweden has (Ball, 2008). The municipalization of the Swedish school system, the introduction of private school choice, and generous establishment and financing conditions for independent schools have not only resulted in an increasing presence of independent schools and the creation of a school market where municipal schools are subjected to competition from private actors but also a change in the organizational structure of schools (Börjesson, 2016).

The previous research relevant to this dissertation primarily focuses on ethnographic school research, as well as research on the implementation of policy in local practice. International ethnographic school research, such as Willis' (1977) study on the reproduction of masculinities in the British school environment, has been influenced by the Scandinavian ethnographic tradition (see, for example, Asp-Onsjö & Öhrn, 2015; Öhrn & Holm, 2014; Lunneblad & Carlsson, 2012; Odenbring & Lappalainen, 2013; and Angervall & Beach, 2020). Policy enactment research examines how schools "do" policy (Braun & Maguire, 2020; Perryman et al., 2017), particularly at the micro-level (Ball et al., 2012, 70; Maguire, Braun & Ball, 2015). Research that critically analyzes power relations in local practice has been particularly relevant to this dissertation (Ball, 2003, 2006; Ozga, 2016).

The theoretical foundations on which this dissertation rests are partly based on a specific part of the French philosopher Michel Foucault's reasoning on different forms of power, but also on a Scandinavian ethnographic tradition that includes an underlying emancipatory aspiration to provide social actors with tools to understand, consolidate, and have the opportunity to change their social positions and sometimes even the social order – albeit at a micro level (Beach, 2010; Willis & Trondman, 2000). This is especially true within critical ethnography (see, for example, Beach & Dovemark, 2007; Borgnakke, 1996, and Pedersen, 2007). Critical social research implicitly aims for the research to contribute to a transformation of the conditions maintained by a historically created structure characterized by power asymmetry and special interests (Alvesson & Skoldberg, 2009). However, the main theoretical foundation of this dissertation is based on neo-institutional theory, which describes processes within an organization in terms

of institutional logics. An institutional logic is essentially a theoretical concept that can be described as a symbolic construction or, if you will, an ideal type (Friedland & Alford, 1991). An institutional logic can include both ideas and meaning-making elements as well as concrete structures and practical actions. When the underlying ideas embedded in a logic are materialized, this happens within the framework of institutional practice that shapes, enables, and sets boundaries for how actors can act (Friedland & Alford, 1991). Thornton, Ocasio & Lounsbury (2012) describe it as actors being "embedded" in logics; through these logics, they not only see the boundaries for their actions but also understand and experience their experiences, actions, roles, and identities. In this dissertation, the focus is primarily on how teachers criticize the market logic that has permeated much of the everyday institutional practice by referring to a bureaucratic, professional logic and/or the well-being of the students. The administrative form of market logic is known as New Public Management (NPM), which is based on the idea that market principles are the most efficient way to drive the public sphere (Peters, 2001; Rothstein, 2002).

Method

In an attempt to uncover socio-cultural patterns by analyzing activities in the light of the political and economic context within which they operate, while also focusing on respondents' perceptions of professional values, relational patterns, moral judgments, and existential questions, an ethnographic method has been chosen. Hammersley & Atkinson (2007) summarize an ethnographic approach in five points: 1. Ethnography is based on the field, rather than contexts created by the researcher. 2. Ethnography uses multiple data collection methods, with participant observation and informal conversations playing a significant role. 3. Data production is mostly unstructured, meaning it is often not specified from the beginning, and the analysis specifies it during the process. 4. Ethnography often focuses on smaller groups or phenomena/cases. 5. Data analysis involves a context-bound interpretation of meaning, function, and consequences of actors' actions.

This study is what is commonly referred to as an "at-home ethnography" (Alvesson, 2009 in Ybema, Yanow, Wels & Kamsteeg (eds.), 2009). It is an ethnography created from within, in a field where I, as a researcher, also had other commitments. The difference between an ethnography conducted in a more or less unknown field and an insider ethnography is that the insider ethnographer is already more aware of the cultural patterns and aspects that an ethnographer from the outside tries to uncover (Alvesson, in Ybema et al., 2009). While the traditional ethnographer strives to get as close as possible to their informants in their cultural understanding, the goal is reversed for the insider ethnographer. Here, it is about distancing oneself from what is already known:

While conventional ethnography is basically a matter of the stranger entering a setting and 'breaking in', trying to create knowledge through understanding the natives from their own points of view and their own readings of acts, words and materials used, at-home ethnography is more of a struggle to 'break out' from the taken-for-grantedness of a particular framework that is already quite familiar (Alvesson, 2009 i Ybema et. al., 2009)

Another difference can, but does not have to, lie in the nature of the fieldwork itself. A traditional ethnographer invests a significant amount of time in taking observational notes, transcribing informal interviews, thoughts, and field reflections. The insider ethnographer also does this, but has the advantage of being able to spend more time "hanging around" in order to make strategic field decisions. The focus is more on descriptions and theoretical reflections in relation to the material that emerges from the fieldwork, rather than collecting large amounts of data about what is already known. During the years of data production, I had conversations and interviews with many teachers. Some of them were more interesting to follow than others, which resulted in me following about twenty of the teachers more closely than the others. Approximately 600 hours were spent in the field between 2010 and 2018, resulting in approximately 300 pages of transcribed text that were analyzed using thematic analysis (Aspers, 2011; Kvale & Brinkmann, 2014; Fejes & Thornberg, 2009).

The four studies

The first article (Karlsson, M. R. & Erlandson, P.: Facilitators in ambivalence. Published in *Ethnography in Education*, 2018) is about a development project in formative assessment that eventually gained national attention. Key figures in the entire development project were a group of teachers referred to as "facilitators" who led a "teaching-learning community" (TLC) consisting of six to ten teachers. In the city where the project was based, these TLC groups were organized according to a strict schedule obtained from pamphlets and CDs produced by the team led by the initiators Dylan Wiliam and Paul Black. They met twice a month and followed a detailed content schedule. The teachers at each school were required to attend. The training the facilitators received was limited. The facilitators were generally very enthusiastic about formative assessment. They believed that formative assessment was an effective method for enhancing students' learning and genuinely believed that it would change both their own school's assessment culture and students' perspectives on their own learning. However, a significant problem was the facilitators lack of formal authority when colleagues/teachers obstructed the process. The conflict stemmed from the fact that on the one hand, they were at the same level as their colleagues because they did not hold

a formal position of power – they were not principals or supervisors – and therefore had difficulty "telling their colleagues what to do and not to do." Our respondents experienced both role conflicts and ambiguities. While several of the facilitators genuinely wanted the project to succeed, they felt uncomfortable in the role they were assigned. The administrative logic embedded in teachers' professional lives not only disrupts their professional lives but also forces them to change their relational and behavioral patterns, as well as renegotiate their perception of themselves in the shadow of structural ambivalence: "The ambivalent structure threatens to tear teachers apart, at the same time as they carry the burden of enthusiastic optimism."

The second article (Erlandson, P. & Karlsson, M.R.: From trust to control - the Swedish first teacher reform. Published in *Teacher and Teaching*, 2018) is about another kind of change: a government reform aimed at raising teachers' status and career opportunities, which upset the teachers at Baxter High. The reform, commonly referred to as the first teacher reform, despite also involving the reintroduction of lecturers in upper secondary education, provoked irritation, among other things, because the investment in teacher salaries that "everyone" demanded would now mean that specially selected, so-called First Teachers, would receive an additional 5000 kronor per month. At Baxter High, much of the practical development work, didactic discussions, and the representation of different teacher groups' interests had so far been carried out within eight subject groups, each led by a head teacher. As the name suggests, the subject groups revolved around the various subjects taught at the school. All teachers were affiliated with a subject group that met once a week. The meetings themselves could cover a wide range of topics: from discussions about interior design, parties, trips, didactics, organization, personnel policies to current micro-political positions. The subject groups played a crucial role in making decisions that affected the entire school. It is not an exaggeration to say that, through the subject groups, teachers had considerable influence over the decisions made by the school management. In particular, certain subject groups had a significant impact on decision-making. In that sense, it is reasonable to argue that the teachers had fairly significant power at the school until the implementation of the first teacher reform. This would come to change.

The subject groups, and therefore the teachers, lost much of the influence they had before the reform was implemented. The procedures within the organization became more formal, explicit, and transparent. The organization became more top-down. The First Teachers were recruited (after applying for the position) and gained legitimacy based on their place in the new organization. This also led to a change in loyalty. While the head teachers' loyalty naturally lay with the teachers they represented, the First Teachers ended up in a state of limbo. They no longer actively participated in practical decision-making but rather served as messengers once the decisions were made. Loyalty

was now expected to be based on a common interest that alternated between the well-being of the school and loyalty to the school leadership, which made decisions in line with this "well-being." Some teachers saw the reform as a step in a larger systemic shift at the school. According to one teacher, the climate had become harsher. Values such as equality and solidarity had been replaced by competition and hierarchies. Another teacher stated that nowadays, everything is increasingly about measurement, assessment, and comparisons, all in the pursuit of maximum efficiency. Our article not only illustrated how the Swedish education system had changed over the past three decades but also focused heavily on how the teachers received a reform they did not want, and became aware that a systemic shift was slowly changing what it means to be a teacher at Baxter High. One might wonder why a major reform is necessary to recognize an evolution that has brought about a fundamentally political and ideological revolution. The answer to this question lies partly in the slow and gradual nature of changes, but also in the fact that the changes have been concealed behind an administrative veil, and have been described them as organizational rather than political. In a sense, the implementation of the first teacher reform lifted the veil for the teachers we encountered at Baxter High.

The third article (Karlsson, M.R. & Erlandson, P.: Administrating existence: teachers and principals coping with the Swedish 'Teachers' salary boost reform'. Published in *Ethnography in Education*, 2021) also starts from the neoliberal transformation of the Swedish school system. We are back at Baxter High, where another major reform, the so-called 'Teachers' salary boost reform,' was about to be launched. The reform aimed to create a salary gap among teachers in order to increase the status of the teaching profession, raise salaries, and simultaneously reward Those who were considered to be particularly skilled teachers. Roughly half of the teachers at the school qualified for the salary boost and could expect an average increase of 2500 kronor per month. The other half could expect nothing. This led to strong emotions among the teachers - and as it turned out, among some principals as well. The salary boost came from above and would be implemented regardless of individual opinions. However, behind the scenes, the reform stirred up many emotions. The majority of the teachers we encountered expressed that they did not look forward to the decision that would determine whether they would receive the salary boost or not. There were also concerns among the principals, who spent some time contemplating how to communicate the decision to the teachers. In the end, they agreed to send out a regular letter.

So, one November evening, the teachers received a letter at home with the announcement. It was perhaps more to be expected that those who were not granted the salary boost would feel disappointment than that those who did receive it would feel ambivalence. In our data, we found feelings of shame, solidarity for those who didn't

receive it, and criticism of the criteria and the principals' decisions, which were perceived as weak. Some felt relief, joy, and guilt at the same time. It is evident that the salary boost shook up the teachers' professional lives. The reform threatened the professional identity that the teachers had built up over a long period. Even the principals were negative about the salary boost. However, their reasons were partially different. While the teachers saw the threat from the reform on an existential level, the principals viewed it primarily as an administrative dilemma. On one hand, they saw no issue with rewarding competent teachers, but on the other hand, they were fully aware of how those who didn't receive this reward would react. The principals, though, were convinced that the strong emotions would soon subside. They were more concerned about the potential long-term damage the reform could cause, its impact on the cohesion of the teaching collective, and how it would affect future collaborations.

The fourth sub-study (Erlandson, P.; Strandler, O. & Karlsson, M.R.: A fair game – the neoliberal (re)organisation of social and relational practices in local school. Published in the *British Journal of Sociology of Education*, 2020) differs from the other three. Firstly, the empirical basis is more diverse, and secondly, it is more theoretical. Like the other three articles, this one also starts from the transformation (in a neoliberal direction) of the Swedish school system. One way to understand the ideological foundations of this change is to compare "classical" liberalism, in the sense of its predecessors, to the neoliberalism that underlies the political changes that have taken place in the Swedish education system over the past three decades. Classical liberalism places strong emphasis on human autonomy. It heavily relies on the individual's ability to improve their lives without state intervention. The market is seen as a result of a social and organic organization in which the state should intervene as little as possible. The political goal is individual freedom, and the autonomy of the market is its means (Olssen & Peters, 2005). The neoliberal take on the same theme still emphasizes individual freedom and a market free from state intervention. However, in practice - especially in the world of education - we can see how politicians with ideological roots in neoliberalism advocate for a state that is quite active in relation to the individual. The goal is to shape individuals into entrepreneurs, or as Olssen & Peters (2005) express it: "the state instead seeks to create an individual that is an enterprising and competitive entrepreneur". Individual individuals become a means to achieve another primary goal: a well-functioning market.

What sets this fourth sub-study apart from the other three is primarily the approach, but also the method. This article is a meta-ethnography. The empirical basis is derived from two projects, one of which, my own, can be regarded as an ethnography, and the other, conducted by Ola Strandler, is more inspired by ethnography than being a pure ethnography. Together, the studies include eight schools, one of which is Baxter High.

The analysis consists of a re-analysis of previously produced (and analyzed) data, in which we simply analyze our data from new perspectives and with different theoretical frameworks than before.

"A fair game – the neoliberal (re)organisation of social and relational practices in local school" deals with how teachers handle, act, and live with value changes in a daily practice strongly influenced by the neoliberal transformation that has permeated the public sector in general and the Swedish school system in particular over the past three decades. A key concept in this context is the concept of fairness. In our understanding of the concept of fairness based on teachers' reasoning, fairness encompasses many things. It relates to social conditions and relationships, changes in organization and ways of managing both these changes and various everyday problems and phenomena that arise. In the data we reanalyzed, it was clear that teachers were particularly upset when they perceived something as unfair (for example, when some received the salary boost while others did not). But above all, it turned out that behind the question of what was fair or not, there was the issue that certain fundamental values, values that had both influenced and shaped teachers' professional lives for many years, had now shifted in favour of other values. Here, we observed how the local context had been greatly influenced by the significant changes that have occurred in society and within the public sector over the past thirty years. The institutional practices reflected the changes that have taken place on a larger scale.

We drew our theoretical tools from political philosophy, where claims, definitions, and meanings of fairness have been a contentious issue since at least the mid-1970s. The two major figures in this discussion are philosophers John Rawls and Robert Nozick. John Rawls can be considered a social liberal and advocates for an egalitarian view of fairness. In principle, fairness is equated with equality, but an unequal distribution of "the good" is acceptable if it happens in favor of those who are worst off in society. Rawls represents a need-based justice. On the other hand, Robert Nozick embraces a merit-based justice, where redistributions of "goods" would occur at most on a voluntary basis. By comparing the changes in teachers' daily practices with general changes in the Swedish welfare system, we could see a direct connection between how the perception of certain fundamental values that teachers considered important - collectivism, cooperation, and compensation - had shifted towards individualism, competition, and efficiency with the introduction of New Public Management in the Swedish welfare model. In other words, teachers were dissatisfied with the replacement of need-based justice with merit-based justice—or, if you will, a Rawlsian understanding of what is fair had been replaced by a Nozickian variant. This shift is visible both in society at large and in the local school context.

We grounded our theoretical analysis in both previous research on the Swedish welfare system and our own data. In the latter, we could see how teachers were dissatisfied with and managed what Stephen Ball (2000) refers to as performativity, where showing what has been done becomes increasingly important, to show what is being done rather than the intrinsic value of the action itself. Teachers testified to the increasing burden of documentation (as one teacher put it, to "cover their backs"), but also how they engaged in micro-resistance by standardizing their analysis of the problems being documented. What they were primarily dissatisfied with was how certain core activities, such as teaching, were devalued in favor of documentation and measurable outcomes. They reacted not only to the disappearance of old core values but also to the new values that replaced them. One of these "new" values was competition. Teachers felt that not only had competition increased between schools but also within the school, where they were now required to compete for both salary (through individual wage-setting, which despite criteria must be considered fairly arbitrary) and positions (such as the position of lead teacher). In a quote, one teacher suggests that they have become brands themselves and that it is increasingly important to impress the managers who distribute salaries and positions.

Many teachers we interviewed were dissatisfied with phenomena that fall under the logic of New Public Management (NPM). It was also evident that teachers perceived fairness from a needs perspective. In that sense, their perceptions of what was fair and unfair leaned more towards an understanding of fairness that touched on John Rawls' egalitarian principles rather than Robert Nozick's libertarian principles. Our conclusion, after comparing teachers' perceptions with the changes that have occurred within the public sector in general and the education system in particular over the past three decades, was that it was not about whether phenomena were fair or not, but rather how they were fair. In recent decades, there has been a paradigm shift that can be described as the replacement of Rawlsian egalitarian needs-based justice with a Nozickian justice based on merit. What teachers notice and react to is not so much that things have become more unfair but rather that the very principle of what is fair and unfair has shifted and changed. This also has implications for the durability and legitimacy of the neoliberal transformation. The institutional implementation of a fundamentally neoliberal concept of justice is a prerequisite for legitimizing the neoliberal reorganization of social teaching practices. While teachers may be unhappy with the new justice ideology, they can do no more than accept the system and work within it or resist it.

Discussion

During the years of ethnographic research, a stronger management culture developed in the school. Goal formulations gained increasing importance, as did the monitoring of these goals. Through the lead teacher reform, subject groups lost influence in favor of

school leadership. Instead of participating in decision-making, the new lead teachers became messengers who served as a buffer between school management and teachers. While responsibility has been decentralized – with goal achievement being monitored through various evaluations and measurements – institutional power has become centralized in a leadership that increasingly embraces the idea of good leadership (Christensen & Lagerleid, 2002). This is not to say that teachers have become powerless, but as market logic has slowly changed the way the school's activities are organized, the opportunity for collective claims of power has weakened.

That some teachers benefit while others are disadvantaged by an institutional logic is natural, but the professional identity goes deeper than that. The teachers who participated in this study are highly educated intellectuals and autonomous professionals. They are concerned about how the profession and the school are changing, but also how these changes affect their own subjectivity. As one of the teachers in the study expressed, they have become their own brand, which in turn has led to considerable variation in working conditions and salaries for teachers.

In a school culture characterized by market logic, performativity, and accountability, teachers are expected to be loyal to both the school's brand and its set goals, while their career and salary are influenced by their performance based on defined criteria. The system invites shortcuts. As one teacher in the empirical data stated, what is important is that it looks good, not necessarily that it actually is.

Seen from a broader perspective, teachers' criticisms and resistance are largely effects of the neoliberal influence on the school's activities over the past three decades (see, for example, Englund, 1996a; 1996b; Börjesson & Romhed in Suhonen, Therborn & Weithz (red.) 2021 or Allelin in the same book). However, beneath teachers' criticism lie more important questions than just protests against individual changes and reforms. What should we ultimately use the school for? What kind of citizens should we nurture? Dewey (2009) argued that the school should be a place for both practical learning and societal engagement, functioning as a simulation of the outside society. The school should create citizens who are actively involved in the development of society. The school has an important role to play in preserving democracy by creating citizens who are not only aware of democratic values and principles but also capable of critical thinking. Citizens who have the ability to collaborate and solve common problems while being aware of their role in society (Dewey, 2009). The market-liberal school seems to move in a different direction than the educational ideal Dewey advocated over 100 years ago, which was broadly accepted in Swedish educational policy until the early 1990s.

It is understandable that inner world of the school can be seen as a matter that only concerns those who work in the school. It can be viewed as an internal affair. However, the changes in the school's institutional practice that have occurred over the past thirty years point to something larger and more significant than just whether it is right to organize the school based on hierarchies or diversify teachers by rewarding them in different ways. Ultimately, this is not merely a question of which administrative logic should govern the school. Ultimately, it is about the kind of citizens we want to nurture for the future and, ultimately, what kind of future and form of democracy we truly desire.

Referenser

- Allelin, M. Skola för lönsamhet. Om elevers marknadsanpassade villkor och vardag. (2021). I Daniel Suhonen, Göran Therborn & Jesper Weithz (red.): *Klass i Sverige. Ojämligheten, makten och politiken i det 21:a århundradet*. Lund: Arkiv Förlag.
- Alvesson M. (2009). At-home ethnography: Struggling with closeness and closure. I Ybema, S. Yanow, D. Wels, H. Kamsteeg, F., *Organizational Ethnography – Studying the Complexities of Every Life*. Sage.
- Alvesson, M. & Deetz, S. (2000). *Doing critical management research*. Sage.
- Alvesson, M. & Sköldberg, K. (2009). *Tolkning och reflektion*. Studentlitteratur.
- Angervall, P., & Beach, D. (2020). Dividing academic work: gender and academic career at Swedish universities, *Gender and Education*, 32 (3), 347-362.
- Arnesen, A.-L., & Lundahl, L (2006). Still social and democratic? Inclusive education in the Nordic welfare states. *Scandinavian Journal of Educational Research* 50(3): 285-300.
- Arreman, I. E., & Holm, A. S. (2011). Privatisation of public education? The emergence of independent upper secondary schools in Sweden. *Journal of Education Policy*, 26(2): 225-243.
- Aspers, P. (2011). *Etnografiska metoder*. Liber
- Asp-Onsjö, L., & Öhm, E., (2015). To Pass the Test: The Timing of Boy's Parallel Positioning. *Education Inquiry*, 6 (2) 141-157.
- Antikainen, A. (2010). The capitalist state and education: The case of restructuring the Nordic model. *Current Sociology* 54(4), 530-550.
- Atkinson, P. (2017). *Thinking Ethnographically*. Sage
- Ball, S. J. (1997). Policy Sociology and Critical Social Research: A Personal Review of Recent Education Policy and Policy Research. *British Educational Research Journal*, 23(3), 257–274.
- Ball, S. J. (1998). Introduction: International Perspectives on Education Policy. *Comparative Education*, 34(2), 119–130.
- Ball, S. J. (2000). Performativities and Fabrications in the Education Economy: Towards the Performative Society? Australian Educational Researcher 27 (2): 1–23.
- Ball, S. J., Maguire, M. & Braun, A. (2012). *How Schools Do Policy: Policy Enactments in Secondary Schools*. London: Routledge.
- Ball, S.J. (2003). The teacher's soul and the terrors of performativity. *Journal of Education Policy*, 18(2), 215-228.
- Ball, S. J. (2006). Educational Reform, Market Concepts and Ethical Re-Tooling. In *Education Policy and Social Class. The Selected Works of Stephen Ball*. London, NY: Routledge.
- Ball, Stephen J. (2007). *Understanding private sector involvement in public sector education*. Routledge.

- Ball, S.J. (2008). *The Education Debate*. The Policy Press.
- Ball, S. J. (2012). *Foucault, power, and education*. Taylor & Francis Group.
- Ball, S.J.& Youdell, D., (2008): *Hidden privatisation in education*. Education International
- Beach, D. (1995). *Making Sense of the Problems of Change: An ethnographic study of a teacher education reform* (Gothenburg Studies in Educational Science, 100). Acta Universitatis Gothoburgensis.
- Beach, D. (2010). Identifying and comparing Scandinavian ethnography: Comparisons and influences. *Ethnography and Education*, 5(1) 49–63.
- Beach, D. (2017). Personalisation and the education commodity: a meta-ethnographic analysis. *Ethnography and Education*, 12(2), 148-164.
- Beach, D. (2020). Maybe one in a hundred or one in a thousand in the neoliberal, new-managerial university! Aesthetics of experience and the question of transgressive critical thinking. *Ethnography and Education*, 15(3), 363-376.
- Beach, D., & M. Dovemark. (2007). *Education and the commodity problem: Ethnographic investigations of creativity and performativity in Swedish schools*. Tufnell Press.
- Beach, D. & Dovemark, M., (2011). Twelve years of upper-secondary education in Sweden: The beginnings of a neo-liberal policy hegemony? *Educational Review*, 63(3). 313-327.
- Beach, D. (2021). The domination and exploitation of working class values, identities and labour-power in Sweden's comprehensive school extension and neo-liberal market reforms. *Educational Review*, 1-19.
- Beach, D., Dovemark, M., Schwartz, A., Öhrn, E (2013). Complexities and Contradictions of Educational Inclusion. *Nordic Studies in Education*, 33(4), 254-269.
- Beach, D., & Eriksson, A. (2010). The relationship between ethical positions and methodological approaches: a Scandinavian perspective. *Ethnography and Education*, 5(2), 129-142.
- Beach, D., & Sernehede, O. (2011). From learning to labour to learning for marginality: School segregation and marginalisation in Swedish suburbs. *British Journal of Sociology of Education* 32(2), 257-274.
- Bialostok, S.M., & Aronson, M. (2016). Making Emotional Connections in the Age of Neoliberalism. *Ethos*, 44 (2), 96-117.
- Blomgren, M., & Waks, C. (2015). Profession och politiska reformer. I Lindblad & Lundahl (red.). *Utbildning – Makt och politik*. Studentlitteratur.
- Borgnakke, K. (1996) . *Processanalytisk teori og metode: Binde 1 og 2*. Danish University Press .
- Brante, T. (2014): *Den professionella logiken – Hur vetenskap och praktik förenas i det moderna kunskapsamhället*. Liber.
- Brante, T. (2019). Nya samhällsvillkor för det professionella landskapet. I Brante, Svensson & Svensson (red.). *Ett professionellt landskap i förändring*. Studentlitteratur.
- Braun, A., & M. Maguire. (2020). Doing without Believing– Enacting Policy in the English Primary School. *Critical Studies in Education*, 61(4) 433-447.
- Bryman, A. (2002). *Samhällsvetenskapliga metoder*. Liber.
- Börjesson, M. (2016). *Från likvärdighet till marknad – En studie av offentligt och privat inflytande över skolans styrning i svensk utbildningspolitik 1969-1999*. Örebro Studies in Education 52 och Örebro Studies in Educational Sciences with Emphasis on Didactics 14.

- Börjesson, M. & Romhed, R. (2021). Från jämlikhet till valfrihet i svensk skolpolitik. I Daniel Suhonen, Göran Therborn & Jesper Weithz (red.): *Klass i Sverige. Ojämligheten, makten och politiken i det 21:a århundradet*. Lund: Arkiv Förlag.
- Callewaert, Staf., & Nilsson, B.A. (1974). *Samhället, Skolan Och Skolans Inre Arbete*. Rapport / Projektet: Skolklassen Som Socialt System, 2.
- Callewaert, S., & Nilsson, B. A. (1980). Skolklassen som socialt system: lektionsanalyser I och II (Vol. 2). Lunds bok och tidskrifts AB.
- Carlgrén, I., & Klette, K. (2008). Reconstructions of Nordic teachers: Reform policies and teachers' work during the 1990s. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 52(2), 117–133.
- Christensen, T., & Laegreid (2002): A Transformative Perspective on Administrative Reforms. I Christensen & Laegreid (red.) *New Public Management. The transformation of Ideas and Practice*. Ashgate Publishing Limited.
- Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (Red.) (2011). *Research methods in education*. Routledge.
- Dahlstedt, M.(2007). I val(o)frihetens spår: Segregation, differentiering och två decennier av skolreformer. *Pedagogisk forskning i Sverige*, 12 (1), 20-38
- Delamont, S. 2008. For lust of knowing - Observation in educational ethnography. In *How to do ethnography*. Walford, G. (Red.). Tufnell Press.
- Delucchi, A. A. S. (2018). "At-Home ethnography". Insider, outsider and social relations in rural drinking water management in Chile. *Journal of Organizational Ethnography* 7 (2), pp. 199-211
- Dent, M., Chandler, J., & Barry, J. (2004). *Questioning the New Public Management*. Ashgate.
- Dewey, J. (2009). *Demokrati och utbildning*. Daidalos.
- Denzin & Y. S. Lincoln (Red.) (2000). *Handbook of Qualitative Research*. Sage Publications Inc.
- Dovemark, M., & Holm, A.S. (2017) Pedagogic identities for sale! Segregation and homogenization in Swedish upper secondary school. *British Journal of Sociology of Education*, 38(4), 518-532.
- Dreyfys, H., & Rabinow, P. (1982). *Michel Foucault: Beyond Structuralism and Hermeneutics*, Harvester.
- Dunn, K., & Mulvenon, S. (2009). A critical review of research on formative assessment: the limited scientific evidence of the impact of formative assessment in education. *Practical Assessment, Research and Evaluation*, 14(7), 1-11.
- Englund, Tomas. (1996a): Introduktion. I Tomas Englund, red.: *Utbildningspolitiskt systemskifte*. Stockholm: HLS förlag.
- Englund, Tomas. (1996b): Utbildning som "public good" eller "private good". I Tomas Englund, (red.): *Utbildningspolitiskt systemskifte*. Stockholm: HLS förlag.
- Eriksson, A. (2009) *Om teori och praktik i lärarutbildning*. Göteborg Studies in Educational Sciences 275. Acta Universitatis Gothenburgensis.
- Erlanson, P. & Karlsson M. R. (2018). From trust to control – the Swedish first teacher reform, *Teachers and Teaching*, 24(1), 22-36.
- Erlanson, p., Strandler, O., & Karlsson M. R. (2020). A fair game – the neoliberal (re)organisation of social and relational practices in local school settings, *British Journal of Sociology of Education*, 41(3), 410-425

- Falabella, A. (2014). The Performing School: Effects of Market and Accountability Policies. *Education Policy Analysis Archives* 22(51).
- Falabella, A (2020). The ethics of competition: accountability policy enactment in Chilean schools' everyday life, *Journal of Education Policy*, 35(1), 23-45,
- Fejes, A. & Thornberg, R. (red.) (2009). *Handbok i kvalitativ analys*. Liber.
- Foucault, M. 1991. Governmentality. (Lecture at the Collège de France, Feb. 1, 1978). In *The Foucault Effect. Studies in Governmentality*, edited by Burchell, G., Gordon, C., & Miller P., s. 87–104. Chicago: University of Chicago Press.
- Foucault, M. (2002). *Sexualitetens historia. Band 1: Viljan att veta*. Daidalos.
- Forsman, B (2002). *Vetenskap och moral*. Nya Doxa.
- Fredriksson, A (2010). *Marknaden och lärarna – Hur organiseringen av skolan påverkar lärares offentliga tjänstemannaskap*. Göteborg Studies in Politics, nr. 123. Acta Universitatis Gothenburgensis.
- Friedland, R., & Alford, R.R.(1991). Bringing society back in: Symbols, practices, and institutional contradictions. I Powell, W., & DiMaggio, P. (Red.) *The new institutionalism in organizational analysis*. University of Chicago Press.
- Frostenson, M. (2014). Lärarlegitimationen som organisationsfråga. *Utbildning och demokrati*, 23(2), 45–69.
- Geertz, C. (1973). *The Interpretation of Cultures : Selected Essays*. Basic.
- Gordon, T., E. Lahelma, & D. Beach. (2003). Introduction. Marketisation of democratic education: Ethnographic challenges. I Gordon, T., E. Lahelma, & D. Beach (Red.). *Democratic education - Ethnographic challenges*. Tufnell Press
- Gottwald, M., Sowa, F., & Staples, R. (2018). “Walking the line”: an at-home ethnography of bureaucracy. *Journal of Organizational Ethnography*. 7 (1), 87-102.
- Hammersley, M., & Atkinson, P. (2007). *Ethnography – principle in practice*. Routledge
- Hardy, I., & Rönnerman, K. (2018). A ‘Deleterious’ driver: The ‘First Teacher’ reform in Sweden. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 63(5), 805-818.
- Hardy, I., Rönnerman, K., & Beach, D. (2019) Teachers’ work in complex times: the ‘fast policy’ of Swedish school reform, *Oxford Review of Education*, 45(3), 350-366,
- Harling, M. (2017). *Välja vara: En studie om gymnasieval, mässor och kampen om framtiden* (Doctoral dissertation). Linköping University Electronic Press.
- Harvey, D. (2005). *A Brief History of Neoliberalism*. Oxford University Press.
- Hood, C. (1991). A Public Management for all Season? *Public Administration*, 69 (1), 3-19.
- Hood, C. (1995). The New Public Management in the 1980s: Variations on a Theme. *Accounting, Organizations and Society* 20(2/3).
- Hood, C. (2000). Paradoxes of public-sector managerialism, old public management and public service bargains. *International Public Management Journal* 3(1) 1-22.
- Hood, C., & Peters. G (2004). The middle aging of new public management: into the age of paradox? *Journal of Public Administration Research and Theory*, 14(3), 267-282.
- Therese N. Hopfenbeck, T.N, Flórez Petour, M.T. & Tolo, A. (2015) Balancing tensions in educational policy reforms: large-scale implementation of Assessment for Learning in Norway. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 22(1), 44-60.

- Hort, S. E. O. (2014). *Social Policy, Welfare State, and Civil Society in Sweden. Vol. 2*. Arkiv Förlag.
- Hörnqvist, M. (2012). *En annan Foucault*. Carlssons bokförlag.
- Jaggars, A. M. (2015). Love and knowledge: Emotion in feminist epistemology. I *Women, knowledge, and reality*. Routledge.
- Jarl, M. (2012). *Skolan och det kommunala huvudmannaskapet*. Gleerups.
- Jarl, M., & Rönnerberg, L. (2010). *Skolpolitik: från riksdagshus till klassrum*. Liber.
- Jeffrey, B., & Russel, L. (2018). *Ethnographic Writing*. E&E Publishing.
- Järventie-Thesleff, R., Logemann, M., Piekkari, R. & Tienari, J. (2016). Roles and identity work in “at-home” ethnography, *Journal of Organizational Ethnography*, 5 (3), 235-257.
- Jönsson, A. Lundahl, C. & Holmgren, A (2014). Evaluating a large-scale implementation of Assessment for Learning in Sweden. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*. 22(1): 104-118.
- Karlsson, M.R. (2015): *Motstånd, makt och mening – en etnografisk studie om förändring i gymnasieskolan*. Licentiatavhandling. Acta Universitatis Gothoburgensis
- Karlsson, M.R. & Erlandson, P. (2022). Administrating existence: teachers and principals coping with the Swedish ‘Teachers’ Salary Boost’ reform, *Ethnography and Education*, 16(2), 129-144.
- Karlsson, M.R. & Erlandson, P. (2018) Facilitators in ambivalence, *Ethnography and Education*, 13(1), 69-83.
- Kvale, S., & Brinkmann, S. (2009). *Den kvalitativa forskningsintervjun*. Studentlitteratur.
- Larsson, S. (2006) Ethnography in action. How ethnography was established in Swedish educational research, *Ethnography and Education*, 1(2), 177-195.
- Lipsky, M. (1980). *Street-level Bureaucracy. Dilemmas of the Individual in Public services*. Russell Sage Foundation.
- Lundahl, C. (2011). *Bedömning för lärande*. Stockholm: Norstedts
- Lundahl, L. (2002). Sweden: Decentralization, deregulation, quasi-markets – and then what? *Journal of Education Policy*, 17(6), 687–697.
- Lundahl, L. (2005). A Matter of Self-Governance and Control. The Reconstruction of Swedish Educational Policy: 1980–2003. *European Education* 37 (1), 10–25.
- Lundahl, L., Arreman, I.E., Lundström, U. & Rönnerberg, L. (2010). ”Setting Things Right? Swedish Upper Secondary School Reform in a 40-Year Perspective” *European Journal of Education* 45(1): 46–59.
- Lundström, U. (2015). Teacher autonomy in the era of New Public Management. *Nordic Journal of Studies in Educational Policy*, 2015(2), 281-44.
- Lundström, U., & Holm, A.-S. (2011). Market competition in upper-secondary education: Perceived effects on teachers’ work. *Policy futures in education*, 9(2), 193–205.
- Lundström, U. & Parding, K. (2011). Lärares upplevelser av friskolereformen – effekter av marknadsiseringen av den svenska gymnasieskolan. *Arbetsmarknad & Arbetsliv*, 17(4), 59-77.
- Lunneblad, J. (2010). Skolidentitet och managementkultursom mytologisk diskurs. *Utbildning och demokrati*, 19(1), 25-44.
- Lunneblad, J., & Asplund Carlsson, M. (2012). Performativity as Pretence: A Study of Testing Practices in a Compulsory School in Sweden. *Ethnography and Education* 7(3), 297–309. doi:10.1080/17457823.2012.717198

- Maguire, M., Braun, A. & Ball, S.J. (2015) 'Where you stand depends on where you sit': the social construction of policy enactments in the (English) secondary school Discourse. *Studies in the Cultural Politics of Education*, 36 (4), 485-499.
- March, J. G., & Olssen, J.P. (1989). *Rediscovering Institutions: The Organizational Basis of Politics*. The Free press.
- Morrissey, J. (2015). Regimes of Performance: Practices of the Normalised Self in the Neoliberal University. *British Journal of Sociology of Education* 36 (4), 614–634.
- Nilsson, R. (2008). *Foucault – en introduktion*. Égalite
- Nilsson-Lindström, M., & Beach, D. (2015). Changes in teacher education in Sweden in the neo-liberal age: Toward an occupation in itself or a profession for itself? *Education Inquiry*, 6(3), 241–258.
- Odenbring, Y., & Lappalainen, S. (2013). In 'the Educational Twilight Zone'—Gendered Pedagogy and Constructions of the Ideal pupil in the Transition from Pre-Primary Education to Compulsory Schooling in Finland and Sweden. *Nordic Studies in Education*, 33(4), 329-343.
- Olssen, M., & Peters, M. A. (2005). Neoliberalism, Higher Education and the Knowledge Economy: From the Free Market to Knowledge Capitalism. *Journal of Education Policy* 20 (3), 313–345.
- Ozga, J., (2000). *Policy Research in Educational Settings. Contested Terrain*. Buckingham, Philadelphia: Open University Press.
- Ozga, J., Dahler-Larsen P., Segerholm, C. & Simola, H. (2011). *Fabricating Quality in Education: Data and Governance in Europe*. London: Routledge.
- Ozga, J., and Jones, R. (2006). Travelling and Embedded Policy: The Case of Knowledge Transfer. *Journal of Education Policy* 21 (1), 1–17.
- Peck, J., Theodore, N., & Brenner, N. (2013). Neoliberalism resurgent? Market rule after the great recession. *The South Atlantic Quarterly*, 111(2), 265–288.
- Pedersen, H. 2007. *The school and the animal other*. Göteborg Studies in Educational Science 281. Acta Universitatis Gothenburgensis.
- Perryman, J., Ball S. J., Braun A., & Maguire, M. (2017). *Translating Policy: Governmentality and the Reflective Teacher*. *Journal of Education Policy*. 32(6).
- Peters, B. G. (2001). *The future of governing*. The University Press of Kansas.
- Peters, M. 2005. *Education, Freedom and Power: Third Way Governmentality, Citizen-Consumers and the Social Market*. Paper presentation, ECER, Dublin, September 7–10.
- Rose, N. (1992). Governing the Enterprising Self. In *The Values of the Enterprise Culture. The Moral Debate*, edited by Heelas, P. & Morris, P. s. 141–164. London: Routledge.
- Rothstein, B. (Red). (2002). *Den fungerande organisationen. In Politik som organisation. Förvaltningspolitikens grundproblem*. SNS Förlag.
- Rothstein, B. (2010). *Den socialdemokratiska staten: reformer och förvaltning inom svensk arbetsmarknads- och skolpolitik*. Arkiv.
- Sahlín, K., & Eriksson-Zetterquist, U. (2016): *Kollegialitet. En modern styrform*. Studentlitteratur.
- Silfver, E., Sjöberg, G., & Bagger, A. (2016). An 'appropriate' test taker: The everyday classroom during the national testing period in school year three in Sweden. *Ethnography and Education*, 11(3), 237-252.
- Singer, P. (2002) *Praktisk Etik*. Thales.

- Simpson, B., & Carroll, B. (2008). Re-viewing role in processes of identity construction. *Organization*, 15(1), 29-50.
- Strandler, O. (2017). *Performativa lärarpraktiker*, Acta Universitatis. Göteborgs Universitet.
- Stenlås, N. (2009). *En kår i kläm – Läraryrket mellan professionella ideal och statliga reformideologier*. Finansdepartementet.
- Stenlås, N. (2011). Läraryrket mellan autonomi och statliga reformideologier. *Arbetsmarknad och Arbetsliv*, 17(4), 11–27.
- Svensson, L.G. & Svensson, K. (2019): I Brante, Svensson & Svensson (red): *Ett professionellt landskap i förändring*. Lund: Studentlitteratur.
- Taras, M. 2005. Assessment – Summative and Formative – Some Theoretical Reflections. *British Journal of Educational Studies* 53 (4), 466–478.
- Taras, M., and M. S. Davies. 2013. Perceptions and Realities in the Functions and Processes of Assessment. *Active Learning in Higher Education* 14 (1), 51–61.
- Trondman, M. 2008. Bypass surgery: Re-routing theory to ethnographic study. I Walford, G. (Red.). *How to do ethnography*. Tufnell Press.
- Thornton, P.H., Ocasio, W. & Lounsbury, M. (2012). *The institutional logics perspective: A new approach to culture, structure and process*. Oxford University Press.
- Törnqvist, M. (2019). The making of an egalitarian elite: School ethos and the production of privilege. *The British Journal of Sociology*, 70(2), 551-568.
- Vetenskapsrådet (2002). *Forskningsetiska principer inom humanistisk-samhällsvetenskaplig forskning*. Vetenskapsrådet.
- Vetenskapsrådet (2017). *God forskningssed*. Vetenskapsrådet.
- Voyer, A. (2019) 'If the students don't come, or if they don't finish, we don't get the money.' Principals, immigration, and the organisational logic of school choice in Sweden. *Ethnography and Education*, 14(4), 448-464.
- Wahlström, N. (2009). *Mellan leverans och utbildning: Om lärande i en mål-och resultatstyrd skola*. Daidalos
- Walford, G. 2008. The nature of educational ethnography. I Walford, G. *How to do ethnography*. Tufnell Press.
- Wermke, W., & Forsberg, E. (2017). The changing nature of autonomy: Transformations of the late Swedish teaching profession. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 61(2), 155-168.
- Wermke, W., & Salokangas, M. (2015). Autonomy in education: theoretical and empirical approaches to a contested concept. *Nordic Journal of Studies in Educational Policy*, 2015(2), 288-311.
- William, D. (2006). Formative Assessment: Getting the Focus Right. *Educational Assessment* 11 (3), 283–289.
- William, D. (2007). Content Then Process: Teacher Learning Communities in the Service of Formative Assessment. In *Ahead of the Curve: The Power of Assessment to Transform Teaching and Learning*, edited by D. Reeves, s. 1053–1098. Charlotte, NC: Information age.
- Willis, P. (1977). *Learning to labour*. Saxon House.
- Willis, P., & Trondman, M. (2000). Manifesto for ethnography. *Ethnography* 1(1), 5 -16.

Winlund, A. (2022). Decoding the rules of schooling – instruction of recently immigrated adolescents with emergent literacy in a language introductory school in Sweden, *Ethnography and Education*, 17(1), 17-32.

Wright, E. O. (2020). *Antikapitalism: Strategier och möjligheter i det tjugoförsta århundradet*. Daidalos
Ybema, S., Yanow, D., Wels, H. & Kamsteeg, F. (2009). (Red.). *Organisational Ethnography*. SAGE
Öhrn, E & Holm, A-S (Red.). (2014). *Att lyckas i skolan – Om skolprestationer och kön i olika undervisningspraktiker*. Gothenburg Studies in Educational Sciences 363. Acta Universitatis Gothoburgensis.

Öhrn, E., & Weiner, G. (2009). The sound of silence! Reflections on inclusion and exclusion in the field of gender and education. *Gender and Education*, 21(4), 423-430.

Previous publications:

Editors: Kjell Härnqvist and Karl-Gustaf Stukát

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

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

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

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

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

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

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

22. INGA WERNERSSON *Könsdifferentiering i grundskolan*. Göteborg 1977

23. BERT AGGESTEDT & ULLA TEBELIUS *Barns upplevelser av idrott*. Göteborg 1977

24. ANDERS FRANSSON *Att rädas prov och att vilja veta*. Göteborg 1978

25. ROLAND BJÖRKBERG *Föreställningar om arbete, utveckling och livsrytm*. Göteborg 1978

26. GUNILLA SVINGBY *Läroplaner som styrmedel för svenske obligatorisk skola. Teoretisk analys och ett empiriskt bidrag*. Göteborg 1978

27. INGA ANDERSSON *Tankestilar och hemmijä*. Göteborg 1979

28. GUNNAR STANGVIK *Self-concept and school segregation*. Göteborg 1979

29. MARGARETA KRISTIANSSON *Matematikkunskaper Lgr 62, Lgr 69*. Göteborg 1979

30. BRITT JOHANSSON *Kunskapsbehov i omvårdnadsarbete och kunskapskrav i vårdutbildning*. Göteborg 1979

31. GÖRAN PATRIKSSON *Socialisation och involvering i idrott*. Göteborg 1979

32. PETER GILL *Moral judgments of violence among Irish and Swedish adolescents*. Göteborg 1979

33. TAGE LJUNGBLAD *Förskola - grundskola i samverkan. Förutsättningar och hinder*. Göteborg 1980

34. BERNER LINDSTRÖM *Forms of representation, content and learning*. Göteborg 1980

35. CLAES-GÖRAN WENESTAM *Qualitative differences in retention*. Göteborg 1980

36. BRITT JOHANSSON *Pedagogiska samtal i vårdutbildning. Innehåll och språkbruk*. Göteborg 1981

37. LEIF LYBECK *Arkimedes i klassen. En ämnespedagogisk berättelse*. Göteborg 1981

38. BIÖRN HASSELGREN *Ways of apprehending children at play. A study of pre-school student teachers' development*. Göteborg 1981

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

77. ELISABET ÖHRN *Könsmönster i klassrumsinteraktion. En observations- och intervjustudie av högstadielärares lärarkontakter.* Göteborg 1991
78. TOMAS KROKSMARK *Pedagogikens vägar till dess första svenska professur.* Göteborg 1991

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

79. ELVI WALLDAL *Problembaserad inläring. Utvärdering av påbyggnadslinjen Utbildning i öppen hälso- och sjukvård.* Göteborg 1991
80. ULLA AXNER *Visuella perceptionssvårigheter i skolperspektiv. En longitudinell studie.* Göteborg 1991
81. BIRGITTA KULLBERG *Learning to learn to read.* Göteborg 1991
82. CLAES ANNERSTEDT *Idrottslärarna och idrottsämnet. Utveckling, mål, kompetens - ett didaktiskt perspektiv.* Göteborg 1991
83. EWA PILHAMMAR ANDERSSON *Det är vi som är dom. Sjuksköterskestuderandes föreställningar och perspektiv under utbildningstiden.* Göteborg 1991
84. ELSA NORDIN *Kunskaper och uppfattningar om maten och dess funktioner i kroppen. Kombinerad enkät- och intervjustudie i grundskolans årskurser 3, 6 och 9.* Göteborg 1992
85. VALENTIN GONZÁLEZ *On human attitudes. Root metaphors in theoretical conceptions.* Göteborg 1992
86. JAN-ERIK JOHANSSON *Metodikämnet i förskollärautbildningen. Bidrag till en traditionsbestämning.* Göteborg 1992
87. ANN AHLBERG *Att möta matematiska problem. En belysning av barns lärande.* Göteborg 1992
88. ELLA DANIELSON *Omvårdnad och dess psykosociala inslag. Sjuksköterskestuderandes uppfattningar av centrala termer och reaktioner inför en omvårdnadssituation.* Göteborg 1992
89. SHIRLEY BOOTH *Learning to program. A phenomenographic perspective.* Göteborg 1992
90. EVA BJÖRCK-ÅKESON *Samspel mellan små barn med rörelsebinder och talhandikapp och deras föräldrar - en longitudinell studie.* Göteborg 1992
91. KARIN DAHLBERG *Helhetsyn i vården. En uppgift för sjuksköterskeutbildningen.* 1992
92. RIGMOR ERIKSSON *Teaching Language Learning. In-service training for communicative teaching and self directed learning in English as a foreign language.* 1993
93. KJELL HÄRENTAM *Skolboks-islam. Analys av bilden av islam i läroböcker i religionskunskap.* Göteborg 1993.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

266. SUSANNE GUSTAVSSON *Motstånd och mening. Innebörd i blivande lärares seminariesamtal.* Göteborg 2008

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

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

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

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

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

272. CANCELLED

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

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

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

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

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

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

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

280. ELISABETH FRANK *Läsförmågan bland 9-10-åringar. Betydelsen av skolklimat, hem- och skolsamverkan, lärarkompetens och elevers hembakgrund.* Göteborg 2009

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

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

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

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

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

286. ANETTE OLIN *Skolans mötespraktik - en studie om skolutveckling genom yrkesverksammas förstäelse*. Göteborg 2009

287. MIRELLA FORSBERG AHLCRONA *Handdockans kommunikativa potential som medierande redskap i förskolan*. Göteborg 2009

288. CLAS OLANDER *Towards an interlanguage of biological evolution: Exploring students' talk and writing as an arena for sense-making*. Göteborg 2010

Editors: Jan-Eric Gustafsson, Åke Ingerman and Ingrid Pramling Samuelsson

289. PETER HASSELSKOG *Slöjdlärares förhållningsätt i undervisningen*. Göteborg 2010

290. HILLEVI PRELL *Promoting dietary change. Intervening in school and recognizing health messages in commercials*. Göteborg 2010

291. DAVOUD MASOUMI *Quality Within E-learning in a Cultural Context. The case of Iran*. Göteborg 2010

292. YLVA ODENBRING *Kramar, kategoriseringar och hjälpfröknar. Könskonstruktioner i interaktion i förskola, förskoleklass och skolar ett*. Göteborg 2010

293. ANGELIKA KULLBERG *What is taught and what is learned. Professional insights gained and shared by teachers of mathematics*. Göteborg 2010

294. TORGEIR ALVESTAD *Barnebagens relationelle verden - små barn som kompetente aktörer i produktive forhandlinger*. Göteborg 2010

295. SYLVI VIGMO *New spaces for Language Learning. A study of student interaction in media production in English*. Göteborg 2010

296. CAROLINE RUNESDOTTER *I otakt med tiden? Folkhögskolorna i ett föränderligt fält*. Göteborg 2010

297. BIRGITTA KULLBERG *En etnografisk studie i en thailändsk grundskola på en ö i södra Thailand. I sökandet efter en framtid då nuet har nog av sitt*. Göteborg 2010

298. GUSTAV LYMER *The work of critique in architectural education*. Göteborg 2010

299. ANETTE HELLMAN *Kan Batman vara rosa? Förhandlingar om pojkegörelse och normalitet på en förskola*. Göteborg 2010

300. ANNIKA BERGVIKEN-RENSFELDT *Opening higher education. Discursive transformations of distance and higher education government*. Göteborg 2010

301. GETAHUN YACOB ABRAHAM *Education for Democracy? Life Orientation: Lessons on Leadership Qualities and Voting in South African Comprehensive Schools*. Göteborg 2010

302. LENA SJÖBERG *Bäst i klassen? Lärare och elever i svenska och europeiska policytexter*. Göteborg 2011

303. ANNA POST *Nordic stakeholders and sustainable catering*. Göteborg 2011

304. CECILIA KILHAMN *Making Sense of Negative Numbers*. Göteborg 2011

305. ALLAN SVENSSON (RED) *Utvärdering Genom Uppföljning. Longitudinell individforskning under ett halvsekel*. Göteborg 2011

306. NADJA CARLSSON *I kamp med skriftspråket. Vuxenstuderande med läs- och skrivsvårigheter i ett livsvärldsperspektiv*. Göteborg 2011

307. AUD TORILL MELAND *Ansvar for egen læring. Intensjoner og realiteter ved en norsk videregående skole*. Göteborg 2011

308. EVA NYBERG *Folkebildung för demokrati. Colombianska kvinnors perspektiv på kunskap som förändringskraft*. Göteborg 2011

309. SUSANNE THULIN *Lärares tal och barns nyfikenhet. Kommunikation om naturvetenskapliga innehåll i förskolan*. Göteborg 2011

310. LENA FRIDLUND *Interkulturell undervisning – ett pedagogiskt dilemma. Talet om undervisning i svenska som andraspråk och i förberedelseklass*. Göteborg 2011

311. TARJA ALATALO *Skicklig läs- och skrivundervisning i åk 1-3. Om lärares möjligheter och hinder*. Göteborg 2011

312. LISE-LOTTE BJERVÅS *Samtal om barn och pedagogisk dokumentation som bedömningspraktik i förskolan. En diskursanalys*. Göteborg 2011

313. ÅSE HANSSON *Ansvar för matematiklärande. Effekter av undervisningsansvar i det flerspråkiga klassrummet*. Göteborg 2011

314. MARIA REIS *Att ordna, från ordning till ordning. Yngre förskolebarns matematiserande*. Göteborg 2011

315. BENIAMIN KNUTSSON *Curriculum in the Era of Global Development – Historical Legacies and Contemporary Approaches*. Göteborg 2011

316. EVA WEST *Undervisning och lärande i naturvetenskap. Elevers lärande i relation till en forskningsbaserad undervisning om ljud, hörsel och hälsa*. Göteborg 2011

317. SIGNILD RISENFORS *Gymnasieungdomars livstolkande*. Göteborg 2011

318. EVA JOHANSSON & DONNA BERTHELSEN (Ed.) *Spaces for Solidarity and Individualism in Educational Contexts*. Göteborg 2012

319. ALASTAIR HENRY *L3 Motivation*. Göteborg 2012

320. ANN PARINDER *Ungdomars matval – erfarenheter, visioner och miljöargument i eget hushåll*. Göteborg 2012

321. ANNE KULTTI *Flerspråkiga barn i förskolan: Villkor för deltagande och lärande*. Göteborg 2012

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

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

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

Editors: Åke Ingerman, Pia Williams and
Elisabet Öhrn

390 JONNA LARSSON *När fysik blir lärområde i förskolan.* Göteborg 2016

391 EVA M JOHANSSON *Det motsägelsefulla bedömningsuppdraget. En etnografisk studie om bedömning i förskolekontext.* Göteborg 2016

392 MADELEINE LÖWING *Diamant – diagnoser i matematik. Ett kartläggningsmaterial baserat på didaktisk ämnesanalys.* Göteborg 2016

393 JAN BLOMGREN *Den svårångade motivationen: elever i en digitaliserad lärmiljö.* Göteborg 2016

394 DAVID CARLSSON *Vad är religionslärareskap? En diskursanalys av trepartssamtal i lärarutbildningen.* Göteborg 2017

395 EMMA EDSTRAND *Learning to reason in environmental education: Digital tools, access points to knowledge and science literacy.* Göteborg 2017

396 KATHARINA DAHLBÄCK *Svenskämnets estetiska dimensioner - - i klassrum, kursplaner och lärares uppfattningar.* Göteborg 2017

397 K GABRIELLA THORELL *Framåt marsch! – Riddarrollen från dåtid till samtid med perspektiv på framtid.* Göteborg 2017

398 RIMMA NYMAN *Interest and Engagement: Perspectives on Mathematics in the Classroom.* Göteborg 2017

399 ANNIKA HELLMAN *Visuella möjlighetsrum. Gymnasieelevers subjektsskapande i bild och medieundervisning.* Göteborg 2017

400 OLA STRANDLER *Performativa lärarpraktiker.* Göteborg 2017

401 AIMEE HALEY *Geographical Mobility of the Tertiary Educated – Perspectives from Education and Social Space.* Göteborg 2017

402 MALIN SVENSSON *Hoppet om en framtidsplats. Asylsökande barn i den svenska skolan.* Göteborg 2017

403 CATARINA ANDISHMAND *Fritidsbem eller servicebem? En etnografisk studie av fritidshem i tre socioekonomiskt skilda områden.* Göteborg 2017

404 MONICA VIKNER STAFBERG *Om lärarblivande. En livsvärldsfenomenologisk studie av bildningsgångar in i läraryrket.* Göteborg 2017

405 ANGELICA SIMONSSON *Sexualitet i klassrummet. Språkundervisning, elevsubjektivitet och heteronormativitet.* Göteborg 2017

406 ELIAS JOHANNESSEN *The Dynamic Development of Cognitive and Socioemotional Traits and Their Effects on School Grades and Risk of Unemployment.* Göteborg 2017

407 EVA BORGFELDT *"Det kan vara svårt att förklara på rader". Perspektiv på analys och bedömning av multimodal textproduktion i årskurs 3.* Göteborg 2017

408 GÉRALDINE FAUVILLE *Digital technologies as support for learning about the marine environment. Steps toward ocean literacy.* Göteborg 2018

409 CHARLOTT SELLBERG *Training to become a master mariner in a simulator-based environment: The instructors' contributions to professional learning.* Göteborg 2018

410 TUULA MAUNULA *Students' and Teachers' Jointly Constituted Learning Opportunities. The Case of Linear Equations.* Göteborg 2018

411 EMMALEE GISSLEVIK *Education for Sustainable Food Consumption in Home and Consumer Studies.* Göteborg 2018

412 FREDRIK ZIMMERMAN *Det tillåtande och det begränsande. En studie om pojkares syn på studier och ungdomars normer kring maskulinitet.* Göteborg 2018

413 CHRISTER MATTSSON *Extremisten i klassrummet. Perspektiv på skolans förväntade ansvar att förhindra framtida terrorism.* Göteborg 2018

414 HELENA WALLSTRÖM *Gymnasielärares mentorshandlingar. En verksamhetsteoretisk studie om lärararbete i förändring.* Göteborg 2018

415 LENA ECKERHOLM *Lärarperspektiv på läsförståelse. En interjurstudie om undervisning i årskurs 4-6.* Göteborg 2018

416 CHRISTOPHER HOLMBERG *Food, body weight, and health among adolescents in the digital age: An explorative study from a health promotion perspective.* Göteborg 2018

417 MAGNUS KARLSSON *Moraliskt arbete i förskolan. Regler och moralisk ordning i barn-barn och vuxen-barn interaktion.* Göteborg 2018

418 ANDREAS FRÖBERG *Physical Activity among Adolescents in a Swedish Multicultural Area. An Empowerment-Based Health Promotion School Intervention.* Göteborg 2018

419 EWA SKANTZ ÅBERG *Children's collaborative technology-mediated story making. Instructional challenges in early childhood education.* Göteborg 2018

420 PER NORDÉN *Regnbågsungar: Familj, utbildning, fritid.* Göteborg 2018

421 JENNY RENDAHL *Vem och vad kan man lita på? Ungdomars förhållningsätt till budskap om mat och ätande utifrån ett forskarinitierat rollspel.* Göteborg 2018

422 MARTINA WYSZYNSKA JOHANSSON *Student experience of vocational becoming in upper secondary vocational education and training. Navigating by feedback.* Göteborg 2018

423 MALIN NILSEN *Barns och lärares aktiviteter med datorplattor och appar i förskolan.* Göteborg 2018

- 424 LINDA BORGER *Investigating and Validating Spoken Interactional Competence – Rater Perspectives on a Swedish National Test of English*. Göteborg 2018
- 425 ANNA-MARIA FJELLMAN *School choice, space and the geography of marketization – Analyses of educational restructuring in upper secondary education in Sweden*. Göteborg 2019
- 426 ANNELI BERGNELL *Med kroppen som illustration: Hur förskolebarn prat-skapar naturvetenskap med hjälp av multimodala och kroppsförankrade förklaringar*. Göteborg 2019
- 427 ANNE SOLLI *Handling socio-scientific controversy: Students' reasoning through digital inquiry*. Göteborg 2019
- 428 MARTIN GÖTHBERG *Interacting - coordinating text understanding in a student theatre production*. Göteborg 2019
- 429 SUSANNE STRÖMBERG JÄMSVI *Unpacking dominant discourses in higher education language policy*. Göteborg 2019
- 430 KURT WICKE *Läroböcker, demokrati och medborgarskap. Konstruktioner i läroböcker i samhälls-kunskap för gymnasiet*. Göteborg 2019
- 431 KATARINA SAMUELSSON *Teachers' Work in Times of Restructuring, On Contextual Influences for Collegiality and Professionality*. Göteborg 2019
- 432 HELÉNE BERGENTOFT *Lärande av rörelseförmåga i idrott och hälsa ur ett praktikutvecklande perspektiv*. Göteborg 2019
- 433 JANNA MEYER-BEINING *Assessing writers, assessing writing: a dialogical study of grade delivery in Swedish higher education*. Göteborg 2019
- 434 DAN FRANSSON *Game demands and fatigue profiles in elite football – an individual approach -Implications of training and recovery strategies*. Göteborg 2019
- 435 ELIN ARVIDSON *Physiological responses to acute physical and psychosocial stress – relation to aerobic capacity and exercise training*. Göteborg 2019
- 436 SUSANNE STAF *Skriva historia – literacyförväntningar och elevtexter i historiaämnet på mellan- och högstadiet*. Göteborg 2019
- 437 VERONICA SÜLAU *Vad händer i lärares kollegiala samtalspraktik? En studie av mötet mellan en nationell kompetensutvecklingsinsats och en lokal fortbildningspraktik*. Göteborg 2019
- 438 MARIA OHLIN *How to Make Cycling Safer – Identification and Prevention of Serious Injuries among Bicyclists*. Göteborg 2019
- 439 LINUS JONSSON *An empowerment-based school physical activity intervention with adolescents in a disadvantaged community: A transformative mixed methods investigation*. Göteborg 2019
- 440 ELIN NORDENSTRÖM *Feedback and instructional guidance in healthcare simulation debriefings*. Göteborg 2019
- 441 KATEŘINA ČERNÁ *Nurses' work practice in chronic care: knowing and learning in the context of patients' self-monitoring data*. Göteborg 2019
- 442 MARGARETHA HÄGGSTRÖM *Estetiska erfarenheter i naturmöten. En fenomenologisk studie av upplevelser av skog, växtlighet och undervisning*. Göteborg 2020
- 443 PANAGIOTA NASIOPOULOU *The professional preschool teacher under conditions of change – competence and intentions in pedagogical practises*. Göteborg 2020
- 444 ANNA TOROPOVA *Teachers meeting the challenges of the Swedish school system. Agents within boundaries*. Göteborg 2020
- 446 ULF RYBERG *Att urskilja grafiska aspekter av derivata – hur elevernas möjligheter påverkas av innehållets behandling i undervisningen*. Göteborg 2020
- 447 KASSAHUN WELDEMARIAM *Reconfiguring Environmental Sustainability in Early Childhood Education: a Postanthropocentric Approach*. Göteborg 2020
- 448 ANNE KJELLSDOTTER *Didactical Considerations in the Digitalized Classroom*. Göteborg 2020
- 449 CARINA PETERSON *Val, omröstning, styrning. En etnografisk studie om intentioner med, villkor för och utfall av barns inflytande i förskolan*. Göteborg 2020
- 450 LOTTA WEDMAN *The concept concept in mathematics education: A concept analysis*. Göteborg 2020
- 451 MARLENE SJÖBERG *Samtal om undervisning i naturvetenskap. Ämnesdidaktisk kollegial utveckling i lärarutbildning och lärarprofession*. Göteborg 2020
- 452 LENNART SVENSSON *Kontextuell analys – En forskningsmetodologi och forskningsansats*. Göteborg 2020
- 453 JOHN DOHLSTEN *Vad möjliggör och begränsar en hållbar elitfräddrott? Aktionsforskning i elitidrottspraktiker inom Göteborgs fräddrottsförbund*. Göteborg 2020
- 454 LENA SÖTEVIK *Barbiebröllop och homohundar. Barn och barndomar i relation till queerhet och (betero)normativa livslinjer*. Göteborg 2020.
- 455 FRIDA SIEKKINEN *Att vara och inte vara. Eleypositioner(ingar) i spänningsfältet mellan svenska och svenska som andraspråk*. Göteborg 2021.

456 ANN-CHARLOTT WANK *Meningsskapande samtal. En studie om barns meningskapande med fokus på processer och innehåll relaterat till förskolans praktik.* Göteborg 2021.

457 ANDREAS LUNDBERG ZACHRISSON *Overuse injuries in Swedish elite athletics. Incidence, occurrence, athlete availability, and risk factors.* Göteborg 2021.

458 ANNA NORRSTRÖM *Samtal under lärarlagsmöten. Diskursorienteringar i den professionella praktiken.* Göteborg 2021.

459 JOHANNA MELLÉN *Stability and Change. Policy, options, and choice in Swedish upper secondary education.* Göteborg 2021.

460 JONATAN JUNGMALM *Running-related injuries among recreational runners. How many, who, and why?* Göteborg 2021.

461 ELISABETH OHLSSON *Den synliggjorda vokabulären och praktiken. Gymnasieelevers akademiska skrivande på svenska.* Göteborg 2021.

462 VICTORIA ROLFE *Exploring socioeconomic inequality in educational opportunity and outcomes in Sweden and beyond.* Göteborg 2021.

463 JONAS LINDBÄCK *Värsta bästa skolan. Om unga i förorten och segregationen i skolan.* Göteborg 2021.

Editors: Christel Larsson, Elisabeth Öhrn, Pia Williams

464 ANNE-MARIE CEDERQVIST *Seeing the parts, understanding the whole. A technology education perspective on teaching and learning in processes of analysing and designing programmed technological solutions.* Göteborg 2021.

465 MARIE GRICE *Epistemic beliefs and conceptions of competence in education for sustainable development.* Göteborg 2021.

466 KRISTINA HUNEHÅLL BERNDTSSON *Digitala sexuella trakasserier i skolan: Eleverperspektiv på sexting, utsatthet och jämställdhet.* Göteborg 2022.

Editors: Christel Larsson, Elisabeth Öhrn, Pia Williams och Olof Franck

467 STINA JERDBORG *Learning Principalship: Becoming a Principal in a Swedish Context. A study of Principals in Education and Practice.* Göteborg 2022.

468 ALEXANDRA SÖDERMAN *Digital studentkultur – om slutna grupper på Facebook som icke-formell arena i högre utbildning.* Göteborg 2022.

469 OLA HENRICSSON *”Som att hålla tiden i sin hand” – Didaktiskt perspektiv på muntligt berättande.* Göteborg 2022.

470 ERIKA MAJOROS *Linking recent and older IEA studies on mathematics and science.* Göteborg 2022.

471 JENNY SVANTESON WESTER *Teaching and learning mathematics with integrated small-group discussions. A learning study about scaling geometric figures.* Göteborg 2022.

472 JASMINE BYLUND *Everyday Language Practices and the Interplay of Ideologies, Investment and Identities. Language Use and Dispositions among Young Adolescents in Multilingual Urban Settings in Sweden.* Göteborg 2022.

473 AGNETA PIHL *Children retelling stories. Responding, reshaping, and remembering in early childhood education and care.* Göteborg 2022.

474 KATARINA NILFYR *Interaktionsmönster, social anpassning och emotioner i förskolan – En mikrosociologisk studie av interaktion mellan förskollärare och barn i målorienterade aktiviteter.* Göteborg 2022

475 LEAH NATASHA GLASSOW *Teacher sorting and the opportunity gap. A cross-national investigation of institutional differentiation and educational equity.* Göteborg 2022

476 ÅSA ANDERSSON *Sustainable inclusion without sustainability. Working with equal participation and unforeseen movement in physical education, sports, and research.* Göteborg 2023

477 INGELA FINNDAHL *Young students' Language Choice in Swedish compulsory school – expectations, learning and assessment.* Göteborg 2023

478 MIKAEL R KARLSSON *Skolförändring, reformer och professionella villkor – en etnografisk studie.* Göteborg 2023

I denna avhandling undersöks hur generella och specifika förändringar har påverkat organiserandet av makt och relationer i gymnasieskolan, men också hur lärare och rektorer reagerar på och resonerar kring konsekvenserna av dessa förändringar. Avhandlingen tar avstamp i den neoliberala transformation som skett i och av den svenska skolan de senaste tre decennierna för att sedan landa i förändringsprocesser i den lokala kontexten. Den huvudsakliga platsen som undersökts är en gymnasieskola i södra Sverige där Mikael R Karlsson har genomfört etnografiska undersökningar under flera års tid. Under dessa år hamnade tre genomgripande förändringar i lärarnas och rektorernas knän. Dels ett stort utvecklingsprojekt i formativ bedömning, dels Karriärstegsreformen – eller Försteläraryreformen som den vanligen benämns i vardagligt tal – och slutligen Lärarlönelyftet. Förändringarna påverkade lärarnas relation till varandra, förändrade inflytande och maktrelationer, men också synen på den professionella identiteten.



Mikael R Karlsson

Mikael R Karlsson arbetar på Institutionen för didaktik och pedagogiskt profession (IDPP) vid Göteborgs universitet. Hans forskningsintressen handlar i huvudsak om etnografi, institutionell praktik, förändringsprocesser, professionella villkor, utbildningsfilosofiska och utbildningssociologiska frågor.



ISBN 978-91-7963-137-6 (TRYCKT)

ISBN 978-91-7963-138-3 (PDF)

ISSN 0436-1121