

Niklas Stenlås

# Läraryrket mellan autonomi och statliga reformideologier

**Skolan är en av de mest grundligt reformerade samhällssektorerna i Sverige under de senaste 25 åren. Syftet med artikeln är att undersöka hur dessa reformer har påverkat läraryrket. I artikeln hävdas att den statliga reformpolitiken har styrts av externa reformideologier som har förhållandevis lite att göra med skolans behov och problem samt att reformerna har påverkat lärarkåren negativt. Det mesta tyder på att läraryrket genomgår en statligt och kommunalt ledd deprofessionaliseringsprocess.**

Niklas Stenlås, fil dr i historia,  
Institutet för Framtidsstudier,  
Stockholm  
Niklas.stenlas@framtidstudier.se

De stora utbildningsreformerna såsom decentraliseringen av ansvaret för skolan från statlig till kommunal nivå, införandet av mål- och resultatstyrning, fri etableringsrätt för fristående skolor samt konkurrensutsättning genomfördes i början av 1990-talet men har först senare börjat få genomslag. Dessa totalt genomgri-

pande reformer har sedan följts av en mängd anpassningsreformer. Samtidigt som skolan genomgick stora förändringar i början av 1990-talet är det först efter hand som resultatet av utbildningsreformerna har börjat visa sig.

Den utan jämförelse viktigaste yrkesgruppen på alla skolnivåer är lärarna och skolans möjligheter att fungera väl står och faller med lärarnas engagemang och duglighet. Trots detta har både statsmakterna och utbildningsforskarna ägnat förhållandevis lite intresse åt hur olika skolreformer har påverkat eller kan förväntas påverka lärarkåren. Denna artikel söker identifiera de gemensamma drag, trender och avsedda och oavsedda effekter av utbildningsreformerna som starkast har påverkat läraryrket och lärarnas förutsättningar att göra ett gott arbete. Artikeln bygger på offentligt tryck, publikationer från stat, arbetsgivare och lärarfack samt på tidigare forskning.

## Autonomi och professionalism i läraryrket

Det finns en omfattande litteratur om professioner, professionalism och professionalisering och mycket har skrivits om lärares professionella status eller brist därpå. Jag avser inte att fördjupa mig i denna diskussion här men några anmärkningar är nödvändiga. Den första anmärkningen rör den pågående debatten om professionalism i offentlig förvaltning. Den andra rör relationen mellan professionalism och autonomi – en relation som bör betraktas som central i alla typer av professionella förhållanden. Kort sagt: Vad är professionalism och vad är det inte?

Man kan med fog påstå att begreppet professionalism idag är så politiserat att det är svårt att använda som ett analytiskt instrument. Redan i regeringens instruktioner till Styrningsberedningen (SOU 1988:20), som tillsattes 1987 för att utreda införandet av målstyrning i skolan, betonades behovet av professionalism hos lärare och skolledare (Regeringens direktiv 1987:16). Sedan dess har temat återkommit gång på gång i statliga rapporter, utredningar och lagförslag. För att kunna decentralisera ansvaret för skolan från statlig till kommunal nivå har regeringen behövt någon att decentralisera detta ansvar till. I den statliga retoriken har detta varit lärarna, vilka tillsammans med sina elever ska ha ansvaret för att planera och lägga upp undervisningen, något staten inte längre har velat ta ansvar för (Carlgren 1995, s 21; Stenlås 2009).

Efterfrågan på professionalism hos lärare har också lett till ökade krav på formellt behöriga lärare. År 2008 föreslog en statlig utredning (SOU 2008:52) införandet av lärarlegitimation och 2010 beslutade riksdagen i enlighet med regeringens förslag (Prop 2010/11:20). Det har också funnits en något egendomlig debatt där företrädare för den akademiska disciplinen pedagogik har menat att lärare bör bli mer professionella i betydelsen att bättre anpassa sig till kollektiva arbetsformer som arbetsgivarna har velat införa på skolorna – arbetsformer som snarast minskat lärarnas kontroll över arbetet (se exempelvis Granström 1995). Lindblad (1997) talar om *imposed professionalization* och Julia Evetts (2006) har kallat denna arbetsgivar drivna variant av professionaliseringsbegreppet för nyprofessionalism (*new professionalism*). I själva verket är det fråga om motsatsen till professionalism såsom den traditionellt uppfattats. Enligt Evetts har detta sätt att använda professionalismbegreppet vunnit ökad popularitet sedan 1990-talet, särskilt hos arbetsgivarna men också hos fackföreningar, på arbetsplatser och i managementlitteraturen. Använt på detta vis kan begreppet användas för att locka kunder, rekrytera nya medarbetare och motivera anställda att acceptera förändringar. Hanlon (1999) menar att ”staten är sysselsatt med att omdefiniera professionalism så att den blir mer marknadsmedveten, budgetinriktad, styrbar, entreprenöriell och så vidare” (s 121, författarens översättning). Det är

attraktivt både för arbetsgivare och anställda med en arbetsstyrka som består av ”professionella” – därav det stora intresset för professionalism. Använt på detta sätt blir dock begreppet tämligen innehållslöst och mest att likna vid en etikett eller ett varumärke som kan användas i arbetsgivarens marknadsföring.

Om vi i stället frågar vilket innehåll som krävs för att det ska vara meningsfullt att tala om en professionell är det mer lämpligt att utgå från Eliot Friedson. Enligt Friedson finns det ingen som bestrider att professionella måste besitta någon form av expertis. Inte heller är nödvändigheten för en profession att skydda sina medlemmar från fri konkurrens ifrågasatt på allvar eftersom ingen skulle vara beredd att satsa på en lång utbildning om vem som helst kunde utföra arbetet ifråga. Den tredje komponenten som Friedson identifierar i professionalismbegreppet – autonomi och kontroll över arbetsvillkor och arbetets utförande – är dock starkt ifrågasatt idag (Friedson 1994, s 157-168). De frågor som behöver ställas är därför i vilken utsträckning lärares autonomi har begränsats, vad som orsakar begränsningen och hur i så fall lärares möjlighet att utöva sitt yrke påverkas.

Frågan om autonomi kan också kopplas till frågan om ett gott arbete. För den professionelle går det inte att skilja frågan om att göra ett gott arbete från frågan om att ha kontroll över arbetet och att ha utrymme att utöva den expertis han eller hon besitter (Friedson 2001, Gewirtz m fl 2009). Detta gäller även vardagserfarenhet och värderingar av vad som ska räknas som ett gott arbete. Saknas detta utrymme går det inte att tala om ett professionellt arbete. Även på ett samhälleligt plan bör denna relation vara central eftersom man kan räkna med att ett arbete där dessa förutsättningar saknas kommer att ha svårt att attrahera ambitiösa unga människor. Detta är ett problem som är högst påtagligt till exempel i dagens debatt om läraryrke och lärarutbildning (se exempelvis Bertilsson m fl 2009).

Det är inte en helt ovanlig uppfattning i tidigare forskning att lärare har ”deprofessionaliserats” men olika forskare menar olika saker med begreppet (Densmore 1987, Lawn & Ozga 1988, Holmes 1991, Bottery & Wright 1996). Detta gäller även det svenska forskningsläget där Falkner (1997) uppfattat en risk för att lärare ”proletariseras” och Lindblad (1997) menat sig ha preliminära resultat i form av lärares erfarenheter av lägre status och minskande erkännande från utomstående som kan tolkas i termer av deprofessionalisering. Den svenska forskningen är dock till åren kommen och behöver kompletteras med hänsyn till omfattande förändringar i skolverkligheten.

### **Reformideologier för den offentliga sektorn**

För att förstå inriktning och resultat av reformrörelsen i Sverige är det möjligt att tillämpa den kanadensiske utbildningsforskaren Mark Holmes kritik av kanaden-

siska utbildningsreformer. Enligt Holmes utsattes det kanadensiska utbildningssystemet i början av 1990-talet för två reformideologier, båda med hegemoniska anspråk och andra syften än att förbättra undervisning i skolan. Dessa reformideologier är mycket olika i många avseenden. De har helt olika ursprung, hämtar kraft från olika maktbaser och är ofta kopplade till olika politiska värderingar, men de har också vissa gemensamma drag. De är båda rationalistiska, individualistiska och manipulativa och har som gemensamt mål att ändra lärarens beteende och ersätta lärarens professionella värderingar (såsom kunskapsförmedling) med nya, i förhållande till lärargärningen externa värderingar (såsom personlig utveckling eller mätbarhet/styrbarhet). De kommer i det följande att benämnas som den terapeutiska respektive den teknokratiska reformideologin (Holmes 1991).

För Holmes är terapi ”den metod genom vilken individer påverkas, formellt genom någon form av psykologisk påtryckning, formellt för sitt eget bästa definierat av någon påstådd professionell expertis” (Holmes 1991, s 4). Den terapeutiska reformrörelsen har varit mycket stark i det svenska utbildningssystemet, särskilt vid lärarhögskolor, i den statliga utbildningsadministrationen och bland företrädare för den akademiska disciplinen pedagogik (Larsson 2002, s 96; Stenlås 2009, s 88-91). Den expertis som har anlåtats för att planera och genomföra de stora utbildningsreformerna har inte varit representanter för lärarprofessionen utan till övervägande delen ”terapeuter”. De har haft helt andra värderingar och målet att förändra läraren, lärarrollen och lärarnas arbete snarare än elever, elevroll och elevs arbete, vilket snarare borde vara det naturliga i fråga om undervisning. Den terapeutiska reformideologin formulerades mycket pregnant i den läroplan för grundskolan som infördes efter 1980 (Lgr 80) och fullföljdes i lärarutbildningsreformerna 1985 och 2001. Undervisningen skulle centreras kring eleven och elevens behov snarare än kring förmedlingen av ämneskunskaper. Lärarnas roll som ämnesexperter tonades ned och i stället framhölls arbetets kollektiva karaktär. Terapeuterna betonade lärararbetets pedagogiska sida på bekostnad av den ämnesteorietiska. Undervisning skulle förstås som samma gärning oavsett ämne och elevernas ålder. Den terapeutiska reformideologin innebar därför en politisk förstärkning av klasslärare (som saknade ämnesidentitet) som undervisade yngre barn gentemot ämneslärare på högstadium och gymnasium. I förlängningen skulle lärararbetet vara ett och detsamma för lärare på alla nivåer.

För Holmes är den terapeutiska reformideologin en av de främsta orsakerna till den deprofessionalisering av lärare som kunde iaktas i Kanada under 1980-talet. Det går också att uppfatta en tydlig terapeutisk reformrörelse i Sverige, men från och med början av 1990-talet börjar den andra reformideologin – som Holmes benämner den teknokratiska – att växa sig allt starkare i Sverige. I det följande kallas denna rörelse för *New Public Management* (NPM). NPM har förändrat den

offentliga förvaltningen över hela världen under de senaste tjugo åren och skola och utbildning är bara ett område som har påverkats.

En basal karaktäristik av NPM är strävan att ersätta den hierarkiska byråkratins antagna ineffektivitet med marknadens antagna effektivitet (Power 1997, s 43). Men offentliga välfärdsbyråkratier befolkas av professionella med bestämda normer, mål och kriterier för vad som är ett gott arbete. Dessa ideal är i sin tur en del av deras professionella identitet. NPM representerar värderingar som är externa i förhållande till sådana professionella värderingar och när värdekonflikter uppstår tillhandahåller NPM tekniker för att bryta ner eller till och med ersätta professionella värderingar. Enligt Michael Power (1997) har NPM varit framgångsrikt av flera skäl. Först och främst har det ett funnits behov över hela det politiska spektrumet av att hålla kostnaderna nere i den offentliga sektorn. Detta har inneburit att det politiska motståndet mot NPM har varit relativt svagt eftersom det utmålats som ett medel för att öka effektiviteten i offentlig verksamhet. För det andra har det funnit ett beslätat nyliberalt engagemang för att minska statens serviceutbud. Ett tredje skäl är framgångarna för en politiskt-administrativ diskurs som krävt ökad kontrollerbarhet/styrbarhet av offentlig verksamhet. Verksamheten ska följa noggrant förbestämda rutiner och noggrann dokumentation av alla resultat ska göra den mätbar. På så vis garanteras inte bara att verksamheten utförs på ett önskvärt vis utan också, menar anhängarna, goda resultat. Vanligen sammanfattas dessa tankar i argumentet att skattebetalarna har rätt att veta att deras pengar används på ett effektivt sätt (Power 1997, s 43).

I det följande undersöks några områden där NPM-inspirerade – i förhållande till professionen externt införda – kontrollmekanismer påverkar villkoren för professionellas arbete i den svenska skolan.

### **Mål- och resultatstyrning**

Det finns en hel del litteratur om införandet av mål- och resultatstyrning i skolan liksom försök till tolkning av vad reformen har inneburit (Jacobsson & Sahlin-Andersson 1995, Wahlström 2002, Lundahl 2002, Lindgren 2006, Jarl & Rönneberg 2010). Jag koncentrerar mig i det följande på hur mål- och resultatstyrning har påverkat lärargärningen.

Skolsektorn var det första området där NPM-reformer genomfördes i stor skala. Under 1970-talet hade kritik riktats mot skolan från både konservativt och radikalt håll. I högerns ögon var skolan dyr och byråkratisk och alltför lite valfrihet erbjöds individen. Vänstern menade i stället att skolan var auktoritär, odemokratisk och inte gav elever och föräldrar tillfälle till medverkan. I slutet av 1980-talet och början av 90-talet genomfördes flera reformer som i grunden omvandlade skolan. Ansvaret för skolan överfördes från staten till kommunerna och de tidigare detaljerade läroplanerna ersattes av mål- och resultatstyrning

(Prop 1988/89:41, prop 1989/90:41, prop 1990/91:18). Inom loppet av några månader förvandlades skolan från ett av samhällets mest genomreglerade områden till det utan tvekan mest avreglerade.

Allt tyder på att mål- och resultatstyrning, decentralisering och kommunalisering drevs fram av finansdepartementet mot utbildningsdepartementets vilja (Ringborg 1997, s 228; Jarl & Rönnerberg 2010, s 67-69; Ringarp 2011, s 64-67). Ett nytt administrativt tänkande låg nu i tiden som finansdepartementet ville testa och skolan erbjöd en möjlighet till detta. Enligt dåvarande finansminister Kjell-Olof Feldt hade staten inte de ekonomiska resurserna att bedriva en likvärdig utbildning i hela landet. Kommunerna ansågs ha bättre ekonomiska möjligheter till detta. Finansdepartementet sökte också efter metoder att straffa de offentliganställdas fackföreningar för deras alltför framgångsrika lönekrav och i konflikten med utbildningsdepartementet hotade Feldt med avgång för att få sin vilja igenom (Jarl & Rönnerberg 2010, s 69; Ringarp 2011, s 65). Det var dessa förhållanden som bäddade för den uppsplitande kommunaliseringens strid som följde kort därpå. Genom byte på skolministerposten, där den till omfattande decentralisering och avreglering tveksamme Bengt Göransson fick lämna plats för den före detta kommunalpolitikern Göran Persson, undanröjdes det sista motståndet inom regeringen.

Själva kommunaliseringen har skildrats ingående av Ringarp (2011) och dess effekter på läraryrket av Larsson (2002) och Stenlås (2011). Det är viktigt att framhålla här att det var budgetpolitiska och inte utbildningspolitiska skäl som låg bakom införandet av mål- och resultatstyrning i skolan. Dessutom genomfördes reformen samtidigt med decentraliseringen av ansvaret för skolan från stat till kommun och med kommunaliseringen av lärar- och skollära tjänsterna.<sup>1</sup> Reformerna förstärkte också varandra så att exempelvis de nya arbetsgivarnas företrädare Svenska Kommunförbundet kunde hävda att alla statliga regleringar av skolan nu var ologiska och stred mot målstyrningens intentioner (Larsson 2002, s 68-72).

Den gamla statliga styrapparaten Skolöverstyrelsen (SÖ) blev nu otidsenlig och inom kort lades den ned och ersattes av den nya, ”slimmade” myndigheten Skolverket. Målstyrning tycktes förutsätta att staten inte lade sig i hur målen uppnåddes och där SÖ hade styrt genom detaljerade läroplaner och med hjälp av länskolinspektörer, vars uppgift var att garantera likvärdigheten över landet, fick Skolverket uppgiften att ställa upp de mål som kommunerna, skolorna och lärarna skulle realisera. Enligt den nye generaldirektören skulle Skolverket, till skillnad från företrädaren SÖ, ”inte kliva över kommungränsen” (SOU 2007:28, s 64).

---

<sup>1</sup> Kommunaliseringen av lärar- och skollära tjänsterna innebar att det statliga regelverket kring tjänsterna avlägsnades och att det öronmärkta statsbidraget för lärarlöner togs bort, vilket i sin tur innebar att skolan kom att konkurrera med alla andra kommunala verksamheter om ekonomiskt utrymme i kommunen.

En orsak till att målstyrning förhållandevis enkelt kunde införas i skolan var att den tycktes passa skolans arbetsformer relativt väl. Målstyrning innebär att det statliga regelverket minskas väsentligt. I stället formuleras mål och det blir först i efterhand som granskningar kan avgöra huruvida målen har uppnåtts. Så arbetar redan lärare: de gör kontinuerliga efterhandsbedömningar som exempelvis att rätta prov och sätta betyg. Problem och utmaningar som bottnar i hur resultat ska mätas, kontrolleras och hanteras ingår därför naturligt i lärarnas yrkesutövning (Jacobsson & Sahlin-Andersson 1995; Jarl & Rönnberg 2010, s 171). I Styrningsberedningen, som var det främsta underlaget för 1989-90 års reformoffensiv, gjordes försök att översätta det nya förvaltningstänkandet till skolområdet. Utredarna menade att staten dittills endast kunnat styra de organisatoriska ramarna för undervisningen. Undervisningens innehåll var de enskilda lärarnas ansvar. Detta skulle man komma åt med målstyrning (SOU 1988:20, s 11-12).

Om vi sätter målstyrning i relation till lärarprofessionalism blir dock bilden en annan. Målstyrning som förvaltningsideologi åtföljs av en granskningskultur. Power (1997) talade om granskningssamhället (*the audit society*), Vedung (2006) om granskning som en megatrend som genomsyrar snart sagt alla aktiviteter i dagens samhälle och Forsberg och Wallin (2006) menade att det vuxit fram en kontrollregim på skolområdet. Granskningar blir ett sätt att lösa problem och legitimeras beslut. I och med decentraliseringsreformerna blev målformulering och granskning statens viktigaste styrmedel. En central tanke är att granskning ger kunskap som kan tas tillvara för att förbättra verksamheten i framtiden. Ofta talar man om evidensbaserad kunskap. Tanken är att politiska beslut, men även professionellas vardagsbeslut, ska baseras på evidens som tas fram genom exempelvis statistiska evidensstest (Jarl & Rönnberg 2010, s 170-74). Här ligger en risk för konflikt mellan professionella, som baserar sina beslut på erfarenhet och förtrogenhet med verksamheten, och utomstående granskare, managers och politiska beslutsfattare som kräver evidens. En sådan konflikt kommer direkt att kretsa kring de professionellas autonomi. Samtidigt som det kan vara svårt att hävda det professionella omdömet i en situation där evidens efterfrågas finns det en diskrepans mellan professionella vardagsbeslut som kan kräva svåra avvägningar och evidensrörelsens vanligen ganska endimensionella och förenklade kunskapsyn (se till exempel Lindgren 2006).

Även om evidensrörelsen inte har kommit lika långt på skolområdet som till exempel inom vården så finns det mycket som tyder på att den avancerar även här (Jarl & Rönnberg 2011, s 174). Konflikten mellan professionellt handlingsutrymme och granskares, managers och politiska beslutsfattares krav på dokumentation som möjliggör uppföljning och utvärdering skapar allt större problem. ”Vi har fått nog av all dokumentation som tar tid och ork från elev- och lek-

tionsarbetet. Vi har fullt upp med att hålla näsan över vattenytan och orkar inte längre vara kreativa”, skriver lärarkollegiet på Mogaskolan i Svenljunga i Lärarnas Riksförbunds tidskrift *Skolvärlden*:

I stället för att kunna planera våra lektioner på ett tillfredsställande sätt, kunna ge den respons på elevernas arbete som vi vill och kunna vara kreativa – kreativitetens största fiende är stressen – har vi blivit pålagda den ena dokumentationsuppgiften efter den andra. Vi ska skriva ett stort antal omdömen, enkla utredningar, åtgärdsprogram, individuella utvecklingsplaner, incidentrapporter, rapporter om kränkande behandling, betygskriterier, lokala pedagogiska planeringar med mera med mera. Dessutom ska vi ha utvecklingssamtal med alla våra elever. Ännu har vi inte sett någon forskning som visar att all denna dokumentation har givit resultat som står i paritet med den arbetsinsats som de kräver. Ofta verkar deras enda syfte vara att skolan ska ”ha ryggen fri”. (*Skolvärlden*, april 2011)

Man får ge lärarna rätt i att vetenskaplig evidens för nyttan av denna dokumentation saknas och sällan eller aldrig diskuteras vilken tid eller vilka resurser dessa krav berövar kärnverksamheten.

### **Individuell lönesättning**

I motsats till mål- och resultatstyrning, som infördes tidigt i skolektorn, introducerades individuell lönesättning relativt sent. Lärarna var den sista stora yrkesgruppen inom offentlig sektor som fick individuell lönesättning. Fram till mitten av 1990-talet hade lärarna tarifflöner och det var vilken lärarkategori man tillhörde och antal år i yrket som bestämde vilken lönegrad som skulle gälla (Johansson m fl 2009, s 6, 8).

Den individuella lönesättningen är en del av NPM-paketet. Förespråkarna menar att det underlättar styrningen på individnivå. Reformatorer influerade av *rational choice*-ideal har menat att genom att straffa oönskat beteende och belöna önskat beteende så kan de anställda förmås att utföra arbetet på ett önskvärt sätt. Individuell lönesättning infördes alltså med syfte att ge det nya ledarskiktet ett styrinstrument på mikronivå (Rothstein 2002, s 313-315). På skolområdet innebar den individuella lönesättningen ny makt till rektorsfunktionen.

I början av 1990-talet var båda lärarförbunden motståndare till individuell lönesättning. Arbetsgivarna, representerade av Svenska Kommunförbundet, önskade samma typ av avtal som för kommunernas övriga anställda. Några år tidigare hade lärarförbunden motsatt sig kommunaliseringsreformen bland annat därför att den förväntades leda till individuell lönesättning (Parding & Ringarp 2008, s 217-218). I avtalsrörelsen 1995 accepterade lärarfacken slutligen

den individuella lönesättningen (Collberg 2004, s 11). Lärarnas riksförbund (LR), som organiserade ämneslärarna, hoppades att det skulle gynna deras medlemmar eftersom de hade längre utbildning och förlorat så mycket jämfört med låg- och mellanstadielärarna under 1990-talets första år (Parding & Ringarp 2008, s 21). I avtalet som slöts bestämdes att lönen skulle vara "individuell och differentierad och spegla hur mål och resultat uppnåtts" (Löneavtal 00, § 1, citerat i Collberg 2004). Trots ett inledande motstånd övertalades alltså så småningom lärarförbunden att acceptera individuell lönesättning.

Problemet med individuell lönesättning för professionella är att den ersätter professionella motiv och drivkrafter för att göra ett gott arbete med externa eller främmande motiv och drivkrafter. En professionell logik utgår från de värderingar de professionella har förvärvat under sin utbildning. Deras prestationer bedöms av dem själva och deras kollegor, vilka delar deras värderingar och inför vilka den professionelle inte vill underprestera. Individuell lönesättning, å andra sidan, baseras på föreställningen att belöningar är nödvändiga för att motivera ett gott arbete. Den som inte belönas ordentligt kan inte heller förväntas prestera väl. Medan lönen i teorin är ovidkommande för den professionelle är den tvärtom avgörande inom managementideologin. Enligt den individuella lönesättningens logik ska prestationen underkastas bedömning från utomstående. Det innebär att professionella inte förväntas prestera enligt sina egna normer för vad som är ett gott arbete utan enligt någon annans normer.

Individuell lön åtföljs vanligen av managerialism och får då funktionen att stärka ledningens inflytande över arbetets innehåll på de professionellas bekostnad. Lönesättningen begränsar de professionellas autonomi och underkastar dem ledningens bedömningar, det vill säga bedömningar som utgår från andra värderingar än de professionellas egna. Svårigheten att bedöma professionellt arbete medför stor risk att ledningen i stället bedömer mätbara uppgifter som de professionella själva uppfattar som irrelevanta eller rentav hemfaller till godtycklig lönesättning (Sjölund 1997, s 69). Detta kan vara ett skäl till det kvarstående motståndet bland lärare mot individuell lönesättning även efter 1995 (se exempelvis *Skolvärlden*, nr 14 2002, s 2-4).

### **Arbetsorganisation**

Den traditionella lärarrollen byggde på ensamarbete där varje lärare skötte sig själv med minimalt samarbete med kollegorna. Detta var något lärare hade gemensamt med andra akademiska professioner och gav lärarna stort inflytande över hur deras arbete organiserades. Ämneslärare, framför allt i gymnasieskolan, hade en stark akademisk identitet och deras teoretiska ämnen krävde mer förberedelser; de hade därför en relativt låg undervisningsskyldighet. Låg- och mellanstadielärare var mer bundna till undervisning, hade en lägre grad av professionell

identitet och mindre autonomi (Florin & Johansson 1993).

Den ensamme, professionelle läraren med en hög grad av autonomi har varit måltavla för skolreformer under trettio års tid. Denna lärarroll har uppfattats som ett konservativt ideal av politiska reformatörer. Den har också betraktats med misstro av låg- och mellanstadielärares fackförbund (Läraryrket) som har sökt att eliminera löneskillnader och skillnader i arbetsvillkor mellan de olika lärarkategorierna. Den starkaste reformviljan kom dock från utbildningsexpertisen. De experter som kontrollerade skolmyndigheterna, lärarutbildningarna och de statliga utredningarna försökte aktivt ersätta detta lärarideal med ett nytt, mer kollektivt, mindre autonomt ideal, ej grundat i teoretiska ämneskunskaper utan snarare i elevomsorg (Larsson 2002, s 49-51; Lundquist 1988, s 63; Naeslund 1979).<sup>2</sup>

I läroplanen för grundskolan från 1980 (Lgr 80) förutsattes lärarna att arbeta i lag. Bakom denna reform fanns starka skäl enligt de pedagogiska experterna (se exempelvis Granström 1995). Lärare som arbetade med samma elever skulle bilda ett lag som skulle fungera som en skola i skolan. Lärlagen blev ett verktyg för att bryta upp lärarnas individualism och för att skifta fokus från kunskapsförmedling till omvårdnad. Lärarna skulle inte längre arbeta självständigt och inte heller med kollegor som undervisade i samma ämne utan med kollegor som arbetade med samma elever. Läroplanens budskap brukar populärt sammanfattas som att "sätta eleven i centrum" (till skillnad från kunskap i centrum vilket hade varit fallet förut).

Från mitten av 1990-talet reformerades lärarnas arbetstider i ett nytt kollektivavtal. Tidigare hade lärarnas arbetstid beräknats i form av undervisningstid per vecka, den så kallade USK:en. Undervisningsskyldigheten varierade så att färre timmar undervisning krävdes på högre nivåer i skolsystemet. Detta ansågs spegla kravet på mer förberedelser och efterarbete vid mer teoretiskt avancerad undervisning. I och med det nya kollektivavtalet reglerades lärarnas arbetstider så att all arbetstid måste utföras i skolan utom några timmar så kallad förtroendetid. Förändringen speglade dels arbetsgivarens (Svenska Kommunförbundet) önskemål att få bättre kontroll över lärarnas arbetsvillkor, dels och framför allt de nya arbetsuppgifter som började införas i skolan under 1990-talet, där allt fler uppgifter som inte hade med undervisning att göra började överföras till lärarna (Persson 2006).

## Managementideal

Länge var det en självklarhet att rektorn var en lärare som avancerat till en rektorsbefattning. Rekryteringen till rektor var en professionsintern angelägenhet som säkerställde att de professionella leddes av sina kollegor. Kunskapen om

---

<sup>2</sup> I en utredning om lärarutbildning publicerad 2008 menar utredaren att tidigare statliga utredningar aktivt och normativt pläderat för en särskild ideologi och en därpå byggd lärarroll (SOU 2008:109, s 419).

arbetets villkor liksom de professionella värderingarna delades då av lärare och rektorer. Dessa förhållanden kan följas bakåt i tiden då de gällde tydligare för läroverksrektorer än för folkskolerektorer. Sedan Skolledarförbundet bildades 1966 har det funnits en debatt inom rektorskollektivet huruvida rektorerna ska betraktas som en yrkesgrupp skild från lärarna eller ej (Ullman 1997). Jarl och Rönnberg (2010, s 150) beskriver en gradvis förändring där rektorerna från att ha betraktats som företrädare för lärarnas intressen allt tydligare har börjat betraktas som en egen yrkeskår. Denna förändring blir särskilt tydlig från 1990-talets början.

Detta är inte någon slump och bör inte enbart betraktas som en intern utveckling inom rektorskollektivet. Det är från och med denna tidpunkt som managementtänkande blir allt viktigare inom offentlig sektor och även skolan och rektorsrollen påverkas av det. Med managementidealen följer dock en ny uppfattning av ledarrollen som betraktas som ett eget kompetensområde. Att vara ledare uppfattas som en aktivitet som inte kräver förtrogenhet med de professionellas förutsättningar. Ledare från ett område kan utöva ledarskap inom ett annat med hänvisning till sin ledarkompetens. Grunden för denna uppfattning av ledarskap är att ledarkompetens börjat betraktas som viktigare än förtrogenhet med organisationens primärverksamhet. Det är detta som Exworthy och Halford (2002) kallar managerialismens essens.

Utvecklingen av managerialism i utbildningssektorn förstärks av flera omständigheter. Först och främst av den skolledarutbildning som fört en tynande tillvaro sedan den inrättades 1967 men som fått nytt liv i och med den nya rektorsutbildning som inrättades hösten 2009 (Ullman 1997, s 239; Jarl & Rönnbäck, s 160-167). För det andra av fackföreningen Sveriges Skolledarförbund som funnits sedan 1966 men som visat allt tydligare tecken på professionalisering, exempelvis genom antagandet av en yrkesetisk kod 1991 (Jarl & Rönnberg 2010, s 148). För det tredje genom särskilda tidskrifter för skolledare och ledare i allmänhet. Dessa omständigheter kan tolkas som att skolledarrollen påbörjat en egen professionaliseringsbana. Som en konsekvens av detta kan man förvänta sig ökande värdekonflikter mellan skolledare och lärare om arbetsfördelningen i skolan och makten över undervisningen (Lindblad 1997, s 141).

Collberg (2004, s 19) pekar på hur Svenska Kommunförbundet i sina policydokument har en tendens att bortse från skolornas särskilda karaktär av utbildningsorganisationer och en önskan att se dem som en kommunal verksamhet vilken som helst. Wahlström (2002, s 228) refererar till en undersökning där kommunala chefer är betydligt mer benägna än rektorerna själva att se rektorer som en del av den kommunala administrationen. Rektorerna däremot betraktar sig som ledare med särskilt ansvar för en specifik offentlig verksamhet snarare än som en del av den kommunala verksamheten. Wahlströms iakttagelser får ytterligare stöd i en studie utförd av Persson m fl (2003).

Rektorerna var en nyckelgrupp för skolreformerna under 1990-talet. De skulle implementera de olika reformerna och det ansågs av yttersta vikt att de identifierade sig med den kommunala förvaltningen snarare än med sina respektive skolor. Från 1990 till 2004 växte antalet rektorer från 1 657 till över 8 000. Samtidigt lättades kraven på rektors pedagogiska kompetens så att det inte längre var nödvändigt att ha lärarexamen. Någon form av pedagogisk erfarenhet blev nu tillräcklig (SOU 2004:166, s 31-32, 107). Detta underlättar rekryteringen av skolledare med annan bakgrund än lärare.

Managerialiseringprocessen av skolan består av ett antal samverkande förlopp såsom ett ökande antal skolledare, förändrade kvalifikationskrav för skolledare, strävan att utbilda skolledare och bygga upp en skolledarutbildning samt stärkandet av skolledarnas inflytande över arbetet genom individuell lönesättning tillsammans med strävan att koptera skolledarna i den kommunala administrationen. Skolledarna antar allt mer rollen av managers som är mer av administratörer än av lärare. En trolig konsekvens av detta är att lärarnas karriärmöjligheter minskar och att värderingskonflikter mellan de nya skolledarna och lärarna leder till en kamp om inflytandet över arbetets innehåll.

### **Från kollegor till försäljare**

Skolan har också utsatts för marknadsreformer som påverkat lärarnas professionella roll. Också denna reform tycks bottna i det nya förvaltningspolitiska tänkandet i regeringskansliet i slutet av 1980-talet. Socialdemokratin hade länge varit tveksamma till fristående skolor, men denna hållning luckrades upp efter hand (Schüllerqvist 1996, s 78-81). Den borgerliga regering som tog makten 1991 intensifierade privatiseringssträvandena och när socialdemokraterna återtog makten 1994 gjordes inga försök att stoppa reformarbetet (Jarl & Rönqvist 2010, s 75).

I mars 1992 införde den borgerliga regeringen ett nytt budgeteringssystem där skolorna fick betalt för hur många elever de tog emot. Systemet var avsett att effektivisera skolan genom att tvinga fram konkurrens mellan skolorna (Prop 1991/92:95). För att kunna konkurrera med varandra förväntades skolorna utveckla egna utbildningsprofiler. Den privata etableringen av fristående skolor gick emellertid långsamt till en början. År 1999 gick endast tre procent av landets elever i en privat skola, men antalet ökar stadigt. Läsåret 2006/07 gick över åtta procent i privatägda skolor (SOU 2000:39, s 6; Lindbom 2007, s 14).

Konkurrensen mellan skolor har inneburit ett antal drastiska förändringar. För det första innebär inte det faktum att skolorna konkurrerar med olika profiler att verkliga utbildningsfrågor står i centrum för konkurrensen. I stället har ett stort antal pseudoalternativ framträtt, av vilka många inte tjänar något annat

syfte än att locka elever. Skolor konkurrerar med exempelvis fria bärbara datorer, lektionsfria dagar och schemalagd körkursundervisning. Ofta har föräldrarna inte mycket att säga till om vid skolvalet eftersom kamraternas skolval väger mycket tungt. Problemet med det fria skolvalet är alltså att väsentliga utbildningsfrågor sällan ligger till grund för elevernas skolval. För det andra har det fria skolvalet lett till ökande segregation där vissa skolor attraherar ambitiösa medelklassungdomar medan andra skolor måste ta hand om arbetarklassbarn och invandrare (Quistberg 1996, Gustafsson 2007, Skolverket 2009). För det tredje har de privata skolorna andra kollektivavtal än de offentliga och det är inte ovanligt att lärare i privata skolor har arbetsbördor som långt överstiger kommunalt anställda lärares. Detta skapar en situation där innehållet i lärarrollen varierar högst avsevärt från en arbetsgivare till en annan. En fjärde effekt av konkurrensutsättningen – som i och för sig delvis var avsedd – är att skolor och lärare i högre utsträckning måste lyssna till föräldrarnas önskemål. Missnöjda föräldrar kan annars helt enkelt placera sina barn i en annan skola. Detta har dock lett till en olycklig kollision mellan skolans roll som offentlig myndighet med ansvar för betygssättning och den nya rollen som marknadsaktör. Detta har blivit uppenbart då föräldrar helt enkelt förväntar sig höga betyg för sina barn (Falkner 1997, s 103, 106; Leicht m fl 2009, s 595).

Wikström och Wikström (2005) pekar på hur fristående skolor är mer generösa med höga betyg än de kommunala skolorna. Delvis beror detta på den segregation som medför att ambitiösa elever från hem med studietraditioner söker sig till samma skolor, men detta är inte hela förklaringen. Mellan 1997 och 2007 har antalet elever med högsta betyg i alla ämnen ökat 28 gånger och denna ökning har företrädesvis ägt rum inom de privata skolorna (Henrekson & Vlachos 2009). Vissa skolor medger öppet att höga betyg är en konkurrensstrategi (Stenlås 2009, s 84). Vi står alltså inför en situation där betyg från olika skolor i realiteten inte längre är jämförbara och skolans roll som betygssättande myndighet är därmed hotad. I takt med att detta blir uppenbart, riskerar betygen att bli en samhällsinstitution som helt förlorar omgivningens sociala förtroende. Detta kan leda till att skolprestationer förlorar betydelse som utbildningsmerit och som konsekvens härav måste arbetsgivare och universitet förlita sig på egna tester. Effekten av en sådan utveckling blir tveklöst en ytterligare försvagad ställning för utbildningssystemet i allmänhet och för lärararbetet i synnerhet.

## Slutsatser

Fem områden har granskats där olika typer av skolreformer under de senaste 25 åren på olika sätt kommit att kringskära eller hota lärarnas möjligheter att utföra ett gott arbete. De undersökta områdena är införandet av målstyrning i utbildningssektorn, införandet av individuell lönesättning, omorganiseringen

av skolarbetet, introduktionen av managementtänkande i skolan samt konkurrensutsättningen av skolverksamheten. På vissa av dessa områden har tydliga reformer genomförts med målet att påverka lärarna (som exempelvis införandet av individuell lönesättning), men i de flesta fall har skolverksamheten omorganiserats utan någon primär hänsyn till hur reformen kan komma att påverka lärarkåren.

För att förstå de gemensamma dragen i reformerna kan vi med Mark Holmes (1991) urskilja två idé- eller motivkomplex; vi kan kalla dem reformideologier. Ofta har de fungerat oberoende av varandra men ibland har de förstärkt och understött varandra. Den första reformtypen har haft som mål att förändra läraren. Den har sökt att ersätta skolans traditionella inriktning mot ämne-teoretiska studier med elevomsorg. Denna reformrörelse har varit stark hos den utbildningsvetenskapliga expertisen, vid lärarhögskolorna och i de statliga utredningar som planerat de stora skolreformerna. Den andra reformrörelsen har inte särskilt inriktat sig mot skolan utan är en generell rörelse inom offentlig sektor. Dess mål är att skapa effektivitet och styrbarhet och den söker att ersätta professionell egenkontroll med management. Arbetet ska göras styrbart av utifrån importerade managers. I litteraturen kallas denna reformrörelse *New Public Management*. Ett gemensamt drag hos de båda reformrörelserna är en låg respekt för de professionellas kunskaper, erfarenheter och värderingar och de har båda verkat starkt nedbrytande på läraryrkets identitet, autonomi och professionaliseringsförsök.

Denna korta översikt över skolreformer och reformideologier för skolan under de senaste 25 åren har visat att det statliga engagemanget för lärarprofessionalitet tycks emellertid vara av karaktären *new professionalism*. Det handlar inte primärt om att överlåta åt professionen att utforma interna regler och normer, eller att lita på lärares omdöme och yrkesskicklighet, utan i stället om att omdefiniera yrkesrollen. Den professionelle ska visserligen vara välutbildad och certifierad – något som är nödvändigt för strategins legitimitet – men det är inte de professionellas värderingar som ska styra verksamheten. Det ska ske genom management (överförande av makt till skolledningen), valfrihet för kunder, konkurrensutsättning och standardisering, uppföljning och utvärdering. Samtliga dessa processer flyttar fokus från skolans kärnverksamhet (undervisning) till olika legitimitetsskapande processer för skolledning, kommunledning och stat.

Denna slutsats ligger i linje med tidigare forskning såsom Falkner (1997) och Lindblad (1997) i mitten av 1990-talet konstaterade att det fanns tecken på att statlig reformpolitik påverkade lärarna i en proletariserande respektive deprofessionaliserande riktning.

## Referenser

- Bertilsson E, Börjesson M & Broady D (2009): *Könsmönster i rekryteringen till svenska lärarutbildningar 1977-2007*. Rapporter från forskargruppen för utbildnings- och kultursociologi 47. Uppsala: SEC, EDU, Uppsala universitet.
- Bottery M & Wright N (1996): "Cooperation in their own deprofessionalisation? On the need to recognise the 'public' and 'ecological' roles of the teaching profession". *British Journal of Educational Science*, 44, 1:1, s 82-98.
- Carlgren I (1995): "Professionalism som reflektion i lärares arbete". I Lärarförbundet (red) (1995) *Lärarprofessionalism – om professionella lärare*. Stockholm: Lärarförbundet.
- Collberg D (2004): *När rektor sätter lön – röster om den individuella lönesättningen i skolan*. Magisteruppsats i utbildningsvetenskap. Malmö: Malmö högskola.
- Densmore K (1987): "Professionalism, proletarianization and teacher work". I Popkewitz TS (red) (1987) *Critical studies in teacher education. Its folklore, theory and practice* (s 130-160). New York: The Falmer Press.
- Evetts J (2006): "Short note: The sociology of professional groups: New directions". *Current Sociology*, vol 54 (1), s 138-140.
- Exworthy M & Halford S (2002): "Professionals and managers in a changing public sector: Conflict, compromise and collaboration?". I Exworthy M & Halford S (red) (2002) *Professionals and the new managerialism in the public sector*. Buckingham: Open University Press.
- Falkner K (1997): *Lärare och skolans omstrukturering. Ett möte mellan utbildningspolitiska intentioner och grundskollärares perspektiv på förändring*. Doktorsavhandling. Uppsala Studies in Education. Stockholm: Almqvist & Wiksell International.
- Florin C & Johansson U (1993): *Där de härliga lagrarna gro. Kultur, klass och kön i det svenska läroverket 1860-1914*. Stockholm: Tiden.
- Forsberg E & Wallin E (2006): "Skolan som moraliskt rum". I Forsberg E & Wallin E (red) (2006) *Skolans kontrollregim – ett kontraproduktivt system för styrning?* (s 8-19). Stockholm: HLS.
- Friedson E (1994): *Professionalism reborn. Theory, prophecy and policy*. Oxford: Polity Press.
- Friedson E (2001): *Professionalism: The third logic*. London: Polity Press.
- Gewirtz S, Mahony P, Hextall I & Cribb A (2009): "Policy, professionalism and practice. Understanding and enhancing teacher's work". I Gewirtz S, Mahony P, Hextall I & Cribb A (2009) *Changing teacher professionalism. International trends, challenges and ways forward* (s 3-16). London & New York: Routledge.
- Granström K (1995): "Om svårigheten att tacka ja till professionell utveckling". I Lärarförbundet (red) (1995) *Lärarprofessionalism – om professionella lärare*. Stockholm: Lärarförbundet.
- Henrekson M & Vlachos J (2009): "Konkurrens om elever ger orättvisa gymnasiebetyg". *Dagens Nyheter* 2009-08-17.
- Holmes M (1991): "Bringing about change in teachers: Rationalistic technology and therapeutic human relations in the subversion of education". *Curriculum Inquiry* 21:1, s 65-90.
- Jacobsson B & Sahlin-Andersson K (1995): *Skolan och det nya verket. Skildringar från styrningens och utvärderingarnas tidevarv*. Stockholm: Nerenius & Santéus.
- Johansson A, Nilsson A & Kardemark J (2009): *Individuella löner i skolan. Verktyg eller sattyg? Ett försök att beskriva verksamhetsutvecklande arbete med individuella löner i skolan*. Stockholm: Vulkan.
- Larsson H-A (2002): *Skola eller kommunal ungdomsomsorg? Om att försöka skapa en jämlik och demokratisk skola*. Stockholm: SNS Förlag.
- Lawn M & Ozga J (1988): "The educational worker? A reassessment of teachers". I Ozga J (red) (1988) *Schoolwork approaches to the labour process of teaching*. Milton Keynes: Open University Press.
- Leicht KT, Walter T, Sainsalieu I & Davis S (2009): "New public management and new professionalism across nations and contexts". *Current Sociology*, vol 57, (4), s 581-605.
- Lindblad S (1997): "Imposed professionalization: On teachers' work and experiences of deregulation of education in Sweden". I Nilsson I & Lundahl L (1997) *Teachers, curriculum and policy. Critical perspectives in educational research* (s 133-148). Umeå: Umeå universitet.
- Lindbom A (2007): "Introduktion". I Lindbom A (red) (2007) *Friskolorna och framtiden – segregation, kostnader och effektivitet* (s 9-23). Stockholm: Institutet för Framtidsstudier.
- Lindbom A & Almgren E (2007): "Valfrihetens effekter på skolornas elevsammansättning: Skolsegregationen i Sverige". I Lindbom A (red) (2007) *Friskolorna och framtiden – segregation, kostnader och effektivitet* (s 89-112). Stockholm: Institutet för Framtidsstudier.

- Lindgren L (2006): *Utvärderingsmonstret. Kvalitets- och resultatmätning i den offentliga sektorn*. Lund: Studentlitteratur.
- Lundahl L (2002): "Sweden: Decentralisation, de-regulation, quasi-markets – and then what?". *Journal of Education Policy*, 17 (6), s 687-696.
- Lundquist T (1988): "Från gud och fosterlandet till arbetet, freden och världen". *Kronos* 1988:1, s 19-76.
- Naeslund J (1979): *Boken om pedagogerna. Gamla och nya idéer i aktuell utbildningsdebatt*. Stockholm: Liber.
- Parding K & Ringarp J (2008): "Kommunaliseringen av lärtjänsterna – Förändrad styrning ur ett professionsteoretiskt perspektiv". I Aili C, Blossing U & Tornberg U (red) (2008) *Läraren i blickpunkten – Olika perspektiv på lärares liv och arbete* (s 209-228). Stockholm: Lärarförbundet.
- Persson A (2006): "Nöjda som lärare, missnöjda som anställda – skolexistens mellan mening och missnöje". I Petersson H m fl (red) (2006) *Villkor i arbete med människor – En antologi om human servicearbete* (s 19-36). Stockholm: Arbetslivsinstitutet.
- Persson A, Andersson G & Nilsson Lindström M (2003): "Framgångsrika skollärare i spänningsfält och allianser". I Persson A (red) (2003) *Skolkulturer* (s 33-56). Lund: Studentlitteratur.
- Persson S (2008): *Lärarkyrkans uppkomst och förändring. En sociologisk studie av lärares villkor, organisering och yrkesprojekt inom den grundläggande utbildningen i Sverige ca 1800-2000*. Avhandling. Göteborg: Göteborgs universitet.
- Power M (1997): *The audit society. Rituals of verification*. Oxford: Oxford University Press.
- Quistberg C (1996): *Skolsegregation eller inte: Hur införandet av valfrihet inklusive skolpeng i grundskolan påverkat skolsegregationen i 1990-talets Sverige*. Kulturgeografiska uppsatser. Umeå: Kulturgeografiska institutionen, Umeå universitet.
- Regeringens direktiv 1987:16: *Bedrning om ansvarsfördelning och styrning på skolområdet*. Utbildningsdepartementet.
- Regeringens proposition (1988/89:4): *Om skolans utveckling och styrning*. Utbildningsdepartementet.
- Regeringens proposition (1989/90:41): *Om kommunalt huvudmannaskap för lärare, skollärare, biträdande skollärare och syofunktionärer*. Utbildningsdepartementet.
- Regeringens proposition (1990/91:18): *Om ansvaret för skolan*. Utbildningsdepartementet.
- Regeringens proposition (1991/92:95): *Om valfrihet och fristående skolor*. Utbildningsdepartementet.
- Regeringens proposition (2010/11:20): *Legitimation för lärare och förskollärare*. Utbildningsdepartementet.
- Ringarp J (2011): *Professionens problematik. Lärarkårens kommunalisering och välfärdsstatens omvandling*. Göteborg/Stockholm: Makadam Förlag.
- Ringborg E (1997): "Lugnet före Persson – Notiser från ett årtionde i skolvärlden". I Richardsson G (red) (1997) *Spjutspets mot framtiden? Skolministrar, riksdagsmän och SÖ-chefer om skola och skolpolitik*. Årsböcker i svensk undervisningshistoria. Uppsala: Föreningen för svensk undervisningshistoria.
- Rothstein B (2002): "Den fungerande organisationen". I Rothstein B (red) (2002) *Politik som organisation. Förvaltningspolitikens grundproblem*. Stockholm: SNS Förlag.
- Schüllerqvist U (1996): "Förskjutningen av svensk skolpolitisk debatt under det senaste decenniet". I Englund T (red) (1996) *Utbildningspolitiskt systemskifte?* (s 44-106). Stockholm: HLS.
- Sjölund M (1997): "Individuell lön – Några erfarenheter". I Sjölund M, Wise LR, Perry JL & Sjöström A (red) (1997) *Lön för mödan. Lönesättning i offentlig sektor* (s 63-74). Stockholm: Kommentus Förlag.
- Sjölund M & Wise LR (1997): "Den offentliga sektorns särdrag". I Sjölund M, Wise LR, Perry JL & Sjöström A (red) (1997) *Lön för mödan. Lönesättning i offentlig sektor* (s 9-18). Stockholm: Kommentus Förlag.
- Skolverket (2009): *Vad påverkar resultaten i svensk grundskola? Kunskapsöversikt om betydelsen av olika faktorer*. Stockholm: Fritzes.
- Skolöverstyrelsen (1980): *Läroplan för grundskolan. Allmän del. Mål och riktlinjer. Kursplaner. Timplaner*. Stockholm: Liber utbildningsförlaget.
- SOU 1988:20: *En förändrad ansvarsfördelning och styrning på skolområdet*.
- SOU 2000:39: *Välfärd och skola: Antologi från kommittén Välfärdsboksut.*
- SOU 2004:116: *Skolans ledningsstruktur. Om styrning och ledning i skolan. Betänkande av utredningen om skolans ledningsstruktur*.
- SOU 2007:28: *Tydliga mål och kunskapskrav i grundskolan. Förslag till nytt mål- och uppföljningssystem*.

- SOU 2008:52: *Legitimation och skärpta behörighetsregler: Betänkande av Lärarutredningen – Om behörighet och auktorisation.*
- SOU 2008:109: *En hållbar lärarutbildning: Betänkande av utredningen om en ny lärarutbildning.*
- Stenlås N (2009): *En kår i kläm. Läraryrket mellan professionella ideal och statliga reformideologier.* Expertgruppen för studier i offentlig ekonomi 2009:6. Stockholm: Finansdepartementet.
- Stenlås N (2011): "Kommunalisering: Vägen bort från en skola för alla". I Isaksson C (red) (2011) *Kommunaliseringen av skolan. Vem vann egentligen?* (s 65-84). Stockholm: Ekerlids förlag.
- Ullman A (1997): *Rektorn. En studie av en titel och dess bärare.* Doktorsavhandling. Stockholm: HLS Förlag.
- Vedung E (2006): "Utvärdering som megatrend, gigatrend och fyra böljor". I Foss Hansen H (red) (2006) *Den organiserade förvaltning: Politik, viden or værdier i samspil* (s 105-150). Köpenhamn: Forlaget Politiske Studier.
- Wahlström N (2002): *Om det förändrade ansvaret för skolan: Vägen till mål- och resultatstyrning och några av dess konsekvenser.* Örebro: Örebro universitet.
- Wikström C & Wikström M (2005): "Grade inflation and school competition: An empirical analysis based on the Swedish upper, secondary schools". *Economics of Educational Review*, 24, s 309-322.