

Om innebörder i lärarprofessionalism

TOMAS ENGLUND

Institutionen för humaniora, utbildnings- och samhällsvetenskap,
Örebro universitet

TONE DYRDAL SOLBREKKE

Pedagogisk forskningsinstitut, Universitetet i Oslo

Vad innebär det att som *lärare* vara professionell och vad innebär det att agera professionellt? I denna artikel anknyts inledningsvis till en alltmer betydelsefull distinktion mellan lärares professionalisering och lärares professionalism. Vi karakteriserar *professionalisering* som relaterad till ett externt perspektiv där autonomi, auktoritet och professionens status och legitimitet står centralt. Lärares *professionalism*, å andra sidan, är ett perspektiv som är baserat på den interna, i bred mening pedagogiska kvaliteten på lärares utövande, den professionella praktiken. På denna bas utvecklar vi två olika aktuella motsatta logiker för professionellt utfört arbete: *professionellt ansvar* (professional responsibility) respektive *redovisningskyldighet* (accountability). Vi analyserar spänningen mellan dessa båda logikers konsekvenser och applicerar dem på den under senare tid genomförda lärarlegitimationsreformen. Avslutningsvis ställs frågor om svenska lärare har utrymme att agera med professionellt ansvar samt hur utbildning av professionella bör utformas med hänsyn till nämnda logiker.

INLEDNING

Vad innebär det att som *lärare* vara professionell och vad innebär det att agera professionellt? I föreliggande artikel vill vi bidra med ett antal språkliga och begreppsliga distinktioner. Dessa har betydande implikationer för hur begreppet profession ges mening och sätts in i olika sammanhang. Vi ger därmed ett förslag att precisera användningen av professionsbegreppet, ett begrepp som vi

menar idag ofta fungerar retoriskt med ofta svepande och oklara innebörder utan att inneboende motsättningar och motsägelser klargörs.

Den första distinktionen som vi introducerar, inramad av en samtids-historisk problematisering, är den mellan *professionalism* (eng. professionalism) och *professionalisering* (eng. professionalization). Med utgångspunkt i begreppet professionalism leder vi analysen vidare till två olika logiker att betrakta och värdera professionalism. Dessa två olika logiker, *professionellt ansvar* (eng. professional responsibility) respektive *redovisningsskyldighet* (professional accountability), menar vi erbjuder en teoretiskt förankrad ansats att analysera spänningarna i det professionella arbetet i dagens samhälle.

Lärarkyrket och lärarprofessionalismen står i centrum för analysen i det följande, och vi kommer att betrakta lärare som professionella, men vi kommer också att i viss utsträckning relatera till en generell forskardiskussion om professionsbegreppet länge dominerad av sociologer. Vi kommer dessutom att kortfattat jämföra lärarprofessionen med andra välfärdspprofessioner som läkare och sjuksköterskor. Det föreligger uppenbara skillnader mellan dessa professioner, men de har bl.a. det gemensamt att de bygger på moraliska relationer till konkreta andra (studerande och patienter). Dessa relationer är centrala i yrkesutövningen och kan såväl styras och ges olika förutsättningar som praktiseras på olika sätt beroende på hur den professionella rollen uppfattas och exekveras. I analyserna utgår vi främst från en svensk kontext även om analyserna i många avseenden hämtar perspektiv från och kan appliceras på de flesta av dagens västerländska demokratier.

Avslutningsvis ställer vi frågan om lärare i Sverige har utrymme att agera med professionellt ansvar och om de kan betraktas som professionella och i så fall utifrån vilken definition. Vi exemplifierar vidare hur våra distinktioner har använts i en analys av den s.k. legitimationsreformen av lärare i Sverige. Därefter konkluderar vi med vilka implikationer och rekommendationer vår analys har för utbildning av lärare som professionella.

EN INLEDANDE PROBLEMATISERING OCH INTRODUKTION AV TVÅ PROFESSIONSBEGREPP

Professionalisering

Den kritiska, sociologiskt baserade professionsforskningen utvecklade under decennierna 1970- till 1990-tal ett sociologiskt status- och exklusions-/inklusionsperspektiv som dominerade och präglade professionsforskningen under dessa decennier. Detta kritiskt sociologiska perspektiv betonade vilka yrken som kunde betecknas som professionella och vilka som inte kunde eller borde betecknas som professionella genom att anföra och diskutera olika

kriterier. Allra främst framfördes autonomikriteriet som betraktades som det klassiska kriteriet på professionell auktoritet (Freidson 1970) liksom den gemensamma tillgången till vissa tekniker, som innebar att ha "ownership of an area of expertise and knowledge" (Evetts 2011 p. 30). Denna sociologiska tradition analyserade också hur *professionaliserings*processer kunde ta form och hur olika grupper kunde utestängas från den professionella statusen (Sarfatti Larson 1977, Burrage & Torstendahl red. 1990, Torstendahl & Burrage red. 1990). Denna forskning blottade också en hierarkisk differentiering mellan olika professionella som var relaterad till respektive professions status och placering inom den högre utbildningen (Abbott 1988).

I detta sociologiska professionsperspektiv, som också kastade sin tunga skugga över professionsforskningen beträffande läraryrket (Lortie 1975) hade ingående analyser av professionsutövandets interna kvaliteter ett mindre utrymme, utan snarare betonades, förutom autonomi, hur de professionella delade en gemensam uppsättning tekniker. Detta sociologiska perspektiv på professioner har fortfarande en stark ställning och representerar sammantaget en omfattande produktion, är ofta historiskt inriktad (se exempelvis Brante 2013) och ofta med de fackliga organisationerna i centrum (se Persson 2008 för en översikt av läraryrkets uppkomst och förändring i Sverige i ett sociologiskt perspektiv).

Vad beträffar läraryrkets position i förhållande till professionaliseringstemat kan främst konstateras att lärare i ett historiskt perspektiv som regel inte betraktats som professionella, möjligen semiprofessionella. I tidiga svenska professionsanalyser av läraryrket gjorda av pedagoger är det också de sociologiska 'yttre' kriterierna på professionalisering som oftast utgör utgångspunkt för bedömningar av en eventuell lärarprofessionalism, inte yrkesutövandet i sig. Här förekommer också synen på läraryrket som avprofessionaliserat eller deprofessionaliserat (Berg & Wallin 1983, Carlgren & Lindblad 1992, Sundgren 1992).

Professionalism

Under de senaste decennierna har emellertid det perspektiv som betonar och tar sin utgångspunkt i att läraryrket kan utövas på olika sätt och som fokuserar kvaliteten i yrkesutövandet, *professionalismen*, successivt etablerat ett forskningsfält inom såväl pedagogik som sociologi. Därmed har också forskningen riktats mot analyser av olika praktikfält inom olika professioner som mer specifikt beträffande lärarprofessionen utvecklades enligt följande. Hoyle karakteriserade redan 1980 professionalism som kvaliteten i en persons yrkesutövning och såg professionaliseringen som ett uttryck för yrkets status

(Hoyle 1980). Sockett bekräftade detta synsätt 1993 i sin *The Moral Base for Teacher Professionalism* genom att hävda att Hoyle "sensibly distinguishes the conception of 'professionalism' from 'professionalization', which is the process whereby an occupation (rather than an individual) gains the status of a profession; but a teacher's professionalism is apparent in his or her practice" (Sockett 1993 s. 9). Med Sockett lyfts och preciseras också den centrala kvalitativa aspekt inom professionalismforskningen med inriktning mot lärarprofessionen som behandlar det professionella ansvaret och specifikt den moraliska dimensionen i läraryrket och undervisningens moraliska dimension (Sockett 1993). Denna engelska och nordamerikanska forskningstradition som kan föras tillbaka på Goodlad (Goodlad, Soder & Sirotnik 1990), nämnde Sockett samt Jackson och Hansen (Jackson, Boostrom & Hansen 1998, Hansen 1992, 1995, 2001), har under senare tid utvecklats i olika riktningar som systematiserats av Campbell (2008) i tre huvudområden enligt följande: "the moral nature of teaching and the teacher's professional ethical role, teacher ethics conceptualized both formally and informally, ethical challenges and dilemmas that face teachers" (s. 358).

En parallell utveckling som tar form i flera olika riktningar sker i de nordiska länderna, en utveckling som i vissa avseenden formeras i enlighet med Campbells indelning, men som i andra avseenden är bredare och kompletterar lärarprofessionens disciplinära och ämnesdidaktiska kompetens, kompetenser som givetvis också utgör centrala aspekter av lärarprofessionalismen. Denna forskning har i Sverige flera benämningar som forskning utifrån ett relationellt perspektiv, forskning om undervisningens moraliska dimension, forskning om etiska riktlinjer för lärare, forskning med betoning på ett omsorgsperspektiv samt forskning om lärares och andra välfärdsprofessioners professionella ansvar etc. Här används inte alltid och genomgående vare sig begreppen professionalism och/eller den moraliska dimensionen, men här kan ändå ett stort antal svenska forskares arbeten inordnas under nämnda benämningar som exempelvis Aspelin 1999, 2010, Aspelin & Persson 2011, Colnerud 1995, Edling 2012, Englund 1994, red. 2004, 2006ab, Frelin 2010, Halvars-Franzén 2010, Holmgren 2006, Högberg (kommande 2015), Irisdotter Aldenmyr, Paulin & Zetterqvist 2009, Knutas 2008, Lifmark 2010, Larsson 2007, Norberg 2004, Permer & Permer 2002 samt Thornberg 2006.

Sammantaget karakteriseras dessa olika forskningsinriktningar av lärarprofessionalismforskning som fokuserar lärarens moraliska roll som byggd på vad som kan betecknas som en ansvarslogik. Det handlar således i alla dessa arbeten om att tillskriva läraren ett moraliskt ansvar.

PROFESSIONALISM OCH PROFESSIONALISERING: LÄRARPROFESSIONEN SOM EXEMPEL

Vi kan således för det första skilja på professionalisering och professionalism (Englund 1996). Distinktionen lanserades 1992 av Englund (1992, 1993) och följdes upp av bl.a. Lindblad 1997 (s. 137, jfr Lilja 2014 s. 14) och har, som påvisats sin parallella internationella upparbetning, bakgrund och uppföljning i texter av Hoyle (1980), Sockett (1993) samt Goodson och Hargreaves (1996) som ledde det s.k. PACT- (Professional Actions and Cultures of Teaching) projektet inom vilket distinktionen tog form vid en konferens 1993. De skriver om spänningen mellan de båda begreppen att deras ”worry is that the self-interested pursuit of *professionalization* (along the lines of the medical model) may actually undercut the very *professionalism* (commitment to quality of service) and wider ideals which teachers claim to embrace” (Hargreaves & Goodson 1996 s. 7, jfr Goodson 2003). Goodson och Hargreaves skriver också att en framtida lärarprofessionalism innebär ”increased opportunity and responsibility to exercise *discretionary judgment* over the issues of teaching, curriculum and care that affect one’s students; opportunities and expectations to engage with the *moral and social purposes* and value of what teachers teach” (Hargreaves & Goodson 1996 s. 20)

Det skall samtidigt understrykas att det under de senaste 20 åren, enligt vår bedömning, inte rått någon tydlig och allmängiltig konsensus vad gäller distinktionen professionalism/professionalisering vare sig nationellt i Sverige och Norge eller internationellt, men att distinktionen successivt har kommit att användas av allt fler, i Sverige under senare tid av exempelvis Lundström 2007 och Stenlås 2009. Noteras kan också Liljas nyligen formulerade inledning i hans avhandling i pedagogik om lärarprofessionalism som innebär en explicit anslutning till denna distinktion, men också med ett antagande om en specifik relation mellan dessa bägge begrepp:

In Sweden, increasing the social status of teaching and making it an attractive career choice for the most talented Swedish students has become a highly prioritized education policy objective. This is often discussed in terms of a need for the *professionalization* of teachers. If successful, such processes are believed to result in increased *professionalism* among Swedish teachers, that is, an increase in quality of work performed in Swedish classrooms (Lilja 2014 s. 14).

Med *professionalisering* betonas således i ett sociologiskt perspektiv professionens autonomi och som social statuskategori, dvs hur starka lärarna är som grupp vad gäller bestämmanderätten över sitt eget arbete och hur autonoma

lärarna är. Med *professionalism* utgår vi från, vad gäller lärare, ett sociopolitiskt och moraliskt perspektiv som avser den pedagogiska kvaliteten i lärarnas arbete, samtidigt som kvalitet, som vi vet, är något som kan bedömas olika av olika bedömare (jfr Bergh 2010), vilket också säger något om den sköra relationen mellan de båda begreppen professionalisering och professionalism.

Ty, om en yrkesgrupp har 'lyckats' i sin professionaliseringsprocess äger de också oftast i hög grad makten över kvalitetsfrågan, dvs vad som är uttrycket för god professionalism. På så sätt samspelar de båda professionsbegreppen med varandra och värderingen av varje enskild lärares professionalitet (jfr Frelin 2013) är därmed i hög grad en fråga om legitimitet. En hög grad av professionalisering är dock ingen garanti för att inte kunna ifrågasätta kvaliteten i professionsutövandet. En stark profession, i betydelsen hög grad av professionalisering, kan också sätta upp hinder mot expansion och utveckling av olika slag, exempelvis för att bevara en privilegierad position. Kollegialiteten inom en profession kan också ta sig olika uttryck som både kan befördra respektive förhindra en utveckling av det professionella utövandets kvalitet (jfr Colnerud 1995).

Vilken är då den inre kärnan i professionalismen och hur tar det professionella ansvaret och omdömet form?

PROFESSIONELLT ANSVAR OCH OMDÖME

Vad innebär det att ta sitt professionella ansvar? En viktig utgångspunkt för att analysera detta har sitt ursprung i det normativa innehåll som ovan definierats som professionalism och som är relaterat till det professionella ansvar och omdöme som professionella utövare måste tillägna sig för att leva upp till professionens samhälleliga/politiska och moraliska projekt (Solbrekke 2007). Detta normativa innehåll bygger på en relation mellan staten och de professioner som är de som kan värdera och stå som garantier för välfärdstjänster som lärare (och läkare och sjuksköterskor) i det moderna samhället. Detta perspektiv på professioner och professionsmoral kan föras tillbaka på Durkheims *Professional Ethics and Civic Morals* och Parsons *Professions* (Englund 2003, 2008, Solbrekke 2007, Grimen 2008).

Freidson har genom sina omfattande empiriska studier av professionellt arbete utvecklat en definition av professionellt arbete som enligt honom kan betecknas som "*discretionary specialization* involving subjective judgement and tailored decision to individual circumstances in which 'discretion of fresh judgement must often be exercised if they are to be performed successfully'" (Freidson 2001 s. 23, jfr Englund & Solbrekke 2011 s. 57). Freidsons terminologi (*discretionary specialization*, *discretion of fresh judgement*) kan på svenska snarast hänföras till det något ålderdomliga och inte så ofta använda

ordet skön, men ligger också mycket nära vad vi med en modernare term benämmer professionellt omdöme. Freidsons (2001) precisering kan jämföras med norska professionsforskare som Grimens (2008), Molanders, Grimens och Eriksens (2012) utveckling av begreppen 'professional discretion' och professionellt 'skjønn' (Molander 2011; Molander & Terum red. 2008).

Vi menar också att utövandet av ett professionellt arbete med det professionella ansvaret och omdömet i fokus utgör en stark tradition i den västerländska demokratin bland just nämnda professionella välfärdsprofessioner som lärare, i linje med Durkheims analys i hans *Professional Ethics and Civic Morals*, ursprungligen skrivna runt förra sekelskiftet. Som Turner (2001) understryker i sin introduktion till den senare upplagan av Durkheims klassiker, publicerad på Routledge 1957, så har de professionella, som länkar mellan stat och medborgare, en moralisk och kanske till och med en moraliserande effekt. Detta kan ske genom att de som professionella upprätthåller en målinriktning och en motivering av sina professionella handlingar med en argumentation som ifrågasätter marknadens utilitaristiska och andra krav på utförande som ställer sig över de professionellas bedömningar. Durkheim ser de professionella (och deras 'ethics and civic morals') som representanter för ett samhälle, vilkas ansvar handlar om alla medborgares väl och ve och emancipation och som bygger på både statens (politikernas) och medborgarnas tillit till de professionella. Likartade antaganden görs av senare sociologiska professionsteorier som exempelvis Parsons (1951, 1968), som menar att de professionella är direkt relaterade till 'the public good', dvs ett allmänintresse som är kollektivt orienterat via institutioner, som exempelvis skolor, som bärs upp av professionella. Detta innebär att de professionella skall vara beredda och villiga att använda sin kunskap i alla medborgares tjänst, "for the public good", eller som Selznick (1992) preciserar, att de professionella med institutionell integritet utvecklar den uppväxande generationens sociala kapital.

Schools as institutions thus have far-reaching socializing consequences, in that what may appear to be technical and instrumental activities (e.g. learning to read and write), like any other classroom activities, can always be ascribed moral meaning. Schools as institutions, and more precisely the relations developed within them, are crucial in the development of a society's social capital. Ultimately, it is the responsibility of teachers as professionals, based on their moral judgment and assessment, to develop and implement the communicative practices which they believe to be best suited to developing the competencies of their students (Englund 2009 s. 30).

En sådan professionell målinriktning och ett sådant agerande har också av professionsanalytiker som Brint 1994: *In an Age of Experts* karakteriserats som den moraliska och politiska dimension av professionalism som av honom benämns som 'social trustee professionalism'. Denna dimension har av Barnett (1997) betecknats som 'critical professionalism' och av Sullivan som 'civic professionalism' (Sullivan 2005). Denna professionsinriktning har också vidareutvecklats och preciserats av Solbrekke (2007) med begreppet 'professional responsibility'. Gemensamt för nämnda forskare är en betoning av att den professionella rollen uppfattas som 'civic', samhällelig och att den innebär ett ansvar inte bara i förhållande till konkreta andra utan också med ett klart hänsynstagande till samhället i stort, 'the public good'.

Perspektivet implicerar en öppenhet, ett värderande perspektiv, inte bara till det professionella utövandet som sådant, dvs med möjlighet att värdera det professionella utövandet, utan perspektivet ställer också frågor till vad utbildningen av professionella bör innehålla och hur den bör ta form. Argumentationen som ligger till grund för detta perspektiv är i hög grad inspirerat av och bygger på analyser av professionsutbildningar till jurist, ingenjör, präst, sjuksköterska, läkare och lärare gjorda inom forskningsprogrammet *Preparation for the Professions Program* vid Carnegie Foundation från slutet på 1990-talet till 2010 (Shulman 2011). Även om alla dessa studier företagits i en nordamerikansk kontext, vill vi hävda att de grundläggande idéer som lägger speciell vikt vid den kritiska reflektion om hur professionella utövare skall kunna bruka sin kunskap och sina färdigheter som medel i ett seriöst och optimalt engagemang för enskilda individer och samhälle finner genklang i den logik vi benämner det professionella ansvarets logik (Benner et al 2010, Colby et al 2010, Sullivan & Rosin 2008).

UTMANINGEN AV DET PROFESSIONELLA ANSVARET OCH OMDÖMET: NEW PUBLIC MANAGEMENT OCH 'PROFESSIONAL ACCOUNTABILITY'

Brint är också den som genom sina empiriska analyser av det amerikanska samhället relativt tidigt (1994) hävdade att de professionellas medborgerliga engagemang och autonoma professionella hållning utmanats och hotats av en specifik samhällsutveckling. Denna utveckling, menar Brint, knyter upp de professionella till privata företags och marknadens värderingar och innebär att de professionellas medborgerliga engagemang och deras professionella, moralbaserade hållning successivt trängts tillbaka. Han menar till exempel att de professionellas egen förståelse av sin professionella roll därmed successivt har förskjutits och avgränsats till kognitiva och tekniska dimensioner

och att mer individorienterade och utilitaristiska beslut med inriktning mot effektivitet tagit över. Att utöva sitt professionella ansvar genom att låta detta 'ta tid' och ge utrymme för det moraliska mötet som ofta är nödvändigt i patientkontakter, äldrevård eller i kontakter med studerande har, menar Brint och många andra, utmanats i en samhällsutveckling som blivit alltmer avgränsad och specialiserad för de professionella och som ställer ökade krav på effektivitet.

Här skall betonas att professionsfältet i den analys av Brint som här redovisats, är synnerligen brett och omfattar inte bara vad som benämns som 'social trustee professionals' utan också professionella 'experter' med en nära relation till marknaden som innebär att de därigenom utsatts för marknadens tryck tydligare än de vi kallat välfärdsprofessioner. Men det bör understrykas att även traditionella välfärdsprofessioner som exempelvis lärare, läkare och annan vårdpersonal under senare tid allt starkare utsatts för de tendenser som anförts ovan och att hela den offentliga sektorn påverkats av dessa strömningar. Under de senaste decennierna har således det professionella ansvaret inom den offentliga sektorn, förstått som baserat på de professionellas uttolkning av sitt samhällsuppdrag, starkt utmanats (Svensson 2008).

Nämnda tendenser har under senare tid förstärkts via ekonomistyrning, dels genom en växande privatisering av tidigare offentlig service och dels genom att starka effektivitetskrav av specifikt slag också ställts på offentlig service i sig. En viktig underliggande kraft i denna förskjutning menar vi är den styrform som betecknats som *New Public Management*, som med en helt annan logik än det professionella ansvarets – nämligen redovisningsskyldighetens (eng. accountability) – lanserat ett annat sätt att värdera det professionella arbetet som också tenderat att utgröpa den moraliska dimensionen i yrkesutövandet och det professionella ansvarets logik (Svensson 2008, Solbrekke & Heggen 2009, Green 2011, Solbrekke & Englund 2011, Englund & Solbrekke 2011).¹ Makten över det professionella arbetet och hur det skall värderas har därmed förflyttats från de professionella själva till tjänstemän inom olika förvaltningar och till politiker. Hur kan detta spänningsfält mellan olika logiker närmare analyseras och vilka är implikationerna av de olika logikerna?

Det teoretiska ramverk som utvecklats har sin bakgrund i hur nämnde Freidson i sin *Professionalism: The Third Logic* (2001) lanserar tre olika

1 För en aktuell dagstidningsdebatt av dessa frågor, se den debatt som inleddes av socialdemokratins partiledare i Dagens Nyheter (DN) 2013-12-15 Löfvén: "Välfärdens yrken måste få sin frihet och status åter", DN 2013-12-19, och fortsatte med Eklund & Kelman: "Löfvéns kritik mot styrning i skola och sjukvård är felriktad" samt DN:s nätupplaga 2013-12-20 Alvehus et al: "All kvalitet kan inte mätas". För inlägg beträffande läkarprofessionen, se Zaremba: "Den olönsamma patienten", artikelserie i DN våren 2013 och DN 2013-04-07 Friberg; Engström & Nyberg DN "Läkekonst har ersatts av sjukvårdsproduktion".

logiker: marknad, byråkrati och professionalism. Evetts (2005, 2006) föreslår i Freidsons efterföljd distinktionen mellan två logiker, nämligen mellan organisationsprofessionalism och yrkesprofessionalism. Den distinktion, de logiker som vi utvecklat och presenterar nedan, kompletterar nämnda tidigare gjorda distinktioner av styrningslogiker (Evetts 2005, 2006, Svensson 2008, Green 2011) och, menar vi, preciserar möjliga innebörder i professionalism-begreppet med fokus på det professionella ansvaret.

Vår avsikt är inte att här ta upp och jämföra och diskutera de olika påvisade logikerna med Freidsons och Evetts logiker och andra alternativ, utan enbart att koncentrerat presentera och pröva de två logikerna: professionellt ansvar och redovisningsskyldighet. Dessa två logiker är specifikt framtagna av oss med hänsyn tagen till analyser av framför allt två professioner, lärare och sjuksköterska samt i viss utsträckning också läkare. Analysarbetets resultat är presenterat i två artiklar: Solbrekke & Heggen 2009, Solbrekke & Englund 2011 samt ett kapitel av Englund & Solbrekke 2011. Förutom nämnda inspirationskällor har vi i tidigare arbeten förankrat vår analys i modern pragmatism/neopragmatism och pragmatismorienterad språkanvändningsanalys. Nämnas bör också att vårt perspektiv innebär att vi sett det professionella ansvaret som hotat (jfr Green 2011), ett hot som i många avseenden antagit en språklig form, exempelvis med ord som evidensbaserad.

Vi hävdar att vi genom att lägga vikt vid att analysera det språk och de begrepp som används innanför olika logiker har utvecklat och fördjupat ett teoretiskt ramverk som har visat sig vara ett fruktbart analytiskt verktyg i empiriska analyser av såväl policytexter som analyser av utövande av professionellt ansvar (Solbrekke & Østrem 2011, Bergh & Englund kommande, Solbrekke & Englund 2014, Solbrekke; Heggen & Engebretsen 2014, Solbrekke & Sugrue 2014).

Vi vill med de två logikerna pröva och försöka påvisa dess analytiska fördelar och framför allt vilka spänningar som kan påvisas med denna distinktion, spänningar som många gånger förbises i professionsforskningen när denna distinktion negligeras.

Logiker baserade på professionellt ansvar respektive redovisningsskyldighet 'accountability' (jfr Solbrekke & Englund 2011 s. 855):

Professionellt ansvar	versus	Accountability (Redovisningsskyldighet.)
Grundat i ett professionellt mandat		Definierat av styrning
Situerade bedömningar		Standardiserade kontrakt
Tillit		Kontroll
Moralisk rational		Ekonomisk / juridisk rationalitet
Intern evaluering		Extern granskning
Förhandlade 'standards'		Förutbestämda indikatorer
Implicit språk		Transparent språk
Utformat av professionen		Politiska mål
Relativ autonomi och oundvikligt personligt ansvar		Tillmötesgående av överordnades beslut
Proaktiv		Reaktiv

Vi menar att de båda logikerna, professionellt ansvar respektive det vi här kallar redovisningsskyldighet (översatt från engelskans professional accountability) sammantaget uppvisar olika karakteristika och konsekvenser för värdering av det professionella arbetet. Medvetna om risken för förenkling och med det huvudsakliga intresset riktat emot att påvisa skillnaderna mellan de båda logikerna har vi i tabellen ovan sökt sammanfatta de två logiker som professionellt ansvar respektive redovisningsskyldighet representerar.

Vad som kan konstateras är att NPM:s successiva utbredning har inneburit att politiker och förvaltningstjänstemän utvecklat och alltmer kommit att vilja tillämpa olika slags externt utvecklade modeller innebärande ökande krav på överskådlighet och transparens, som i sin tur ställt krav på ökad redovisningsskyldighet i form av dokumentation från de professionella som skall göra jobbet. Denna dokumentation har ofta getts en utformning som är förutbestämd till form och innehåll där vissa aspekter och kriterier av kvantitativ art skall vara med medan andra, ofta centrala kvalitetskrav, som är svårare att kvantifiera, inte varit med. Beträffande läraryrket finns ett flertal analyser av hur detta förhållande närmare tagit form i skola och förskola, exempelvis i Parding 2010, Lundström & Parding 2011, Aili & Hjorth 2013, Löfdahl & Folke-Fichtelius 2014.

Enligt vår uppfattning och många andras (Bovens 2005, Molander, Grimen & Eriksen 2012) är någon form av 'public accountability', en öppenhet och någon form av insyn i och möjlighet till kritisk värdering av de professionellas arbete givetvis nödvändig. Även viss dokumentation – men helst på de

professionellas villkor – är givetvis nödvändig. Men vad vi vill varna för, liksom många andra gjort, är riskerna, som idag är allt tydligare, att det utvecklas en form av godtycklig 'accountability', en form av redovisningsskyldighet, som innebär ett stort, ofta onödigt, merarbete för de professionella. Dessutom bör understrykas att det finns risker att kontrollsystemet träffar fel genom att koncentreras på mätbarhet av förutbestämda indikatorer som inte nödvändigtvis utgör det som är de centrala kvalitetsaspekterna i ett professionellt utövande – "hitting the target but missing the point" (Green 2011, jfr också not 1).

Det effektivitets- och evidensbaserade dokumentationsspråk som under senare år tagit sig in i och kommit att dominera de professionellas arbete, där lärarjobbet kanske är ett av de tydligast utsatta (se Levinson 2013), riskerar helt enkelt att undergräva möjligheten för de professionella att själva göra bedömningar av lämpligheten i det ena eller andra sättet att hantera olika situationer och problem.

Professionellt ansvar innanför ramen av professionalism bygger på tillit till den professionella agenten, till att läraren (eller läkaren eller sjuksköterskan) är kvalificerad att utöva sitt professionella omdöme för att hantera dilemman och kunna deliberera och överväga på egen hand och/eller tillsammans med kolleger angående ett framtida handlande. De professionella förväntas kunna rättfärdiga sina beslut och handlingar på professionella grunder, baserat på vetenskap, beprövad erfarenhet och moraliska överväganden. Handlandet kan emellertid sällan bestämmas på förhand och dess konsekvenser kan inte heller alltid 'mätas' i termer av förutbestämda indikatorer. Ett professionellt ansvarsutövande bygger snarare på tillit och ett åtagande att agera i konkreta andras, dvs medborgarnas intresse.

Redovisningsskyldighet (accountability) å andra sidan implicerar helt andra egenskaper. Begreppet refererar till ett språk där beräkning och kvantiteter och där juridiska, ekonomiska och organisatoriska aspekter står i centrum. Redovisningsskyldigheten utgör en komponent i ett, mer eller mindre explicit standardiserat kontrakt och understryker plikten för dig som professionell att kunna redogöra och svara för dina handlingar som skall kunna kontrolleras och utvärderas i förhållande till förutbestämda kriterier. Sålunda är den professionelles redovisningsskyldighet i detta perspektiv underkastad kontroll ovanifrån och det handlar inte primärt om tillit som beträffande professionellt ansvar.

Professionellt ansvar implicerar en proaktiv handlingsinriktning med den professionella som initiator och ansvarstagare för vad som betraktas som bäst för såväl studerande, patient, klient som för samhället som helhet. Redovisningsskyldighet (accountability) å andra sidan innebär oftast ett reaktivt handlande, ett agerande som initieras av andra än de professionella och till vilka de professionella har att rapportera sin dokumentation av skeendena.

Den rational som redovisningsskyldigheten vilar på är att händelsekedjan är baserad på klara beskrivningar i ett transparent språk som är lätt förståeligt för alla 'användare' av professionella tjänster och där logiken är att tydliga referenspunkter innebär garanterad kvalitet. Det är således en form av politisk och generell hantering som baseras på mätning och beräkning via olika typer av kontrollinstrument till skillnad från det professionella ansvarets rational som bygger på de professionellas omdöme. Redovisningsskyldighetens logik tenderar istället att negligera de ansvarsdimensioner som inte är så lätta att artikulera eller mäta. Därför finns det en stor risk att ett agerande byggt på 'tyst kunskap' och känslighet inför den konkreta andra undervärderas.

Samtidigt måste sägas att flera av de aspekter som lyfts fram under redovisningsskyldigheten är viktiga utgångspunkter och styrmedel, men att de alltid måste vägas mot det professionella ansvaret. Detta innebär inte att vi betraktar den faktiska situationen i skolor och andra offentliga verksamhetsformer som antingen eller, utan det förekommer givetvis i faktiska situationer ett komplicerat samspel mellan dessa två logiker. Dessa olika logiker kan helt enkelt tas i bruk för att analysera vilken logik som är den dominerande och där frågor kan ställas i olika konkreta fall vilken logik som borde vara den utslagsgivande.

'Accountability'-begreppet är omtvistat i så måtto att det av vissa forskare och i vissa sammanhang också används på ett sätt som ligger nära det professionella ansvaret (se exempelvis Mausestaden 2013 som använder begreppet i två olika betydelser där den dominerande överensstämmer med vår uttolkning, se även exempelvis Eraut 1994). Vi är emellertid inte ensamma om att använda accountability på det sätt vi gör, i direkt motsatsställning till professionellt ansvar och starkt relaterat till New Public Management, se exempelvis Green (2011), Svensson (2008) samt Svensson & Karlsson (2008). Evetts (2009) anger sju centrala karaktärsdrag i de flesta definitioner av NPM. Dessa är: "(1) entreprenöriellt ledarskap; (2) förekomsten av standarder och prestationsmätningar; (3) fokus på kontroll av outputsidan; (4) decentralisering av offentliga tjänster; (5) konkurrens vad gäller tillhandahållandet av dessa tjänster; (6) ledarskapsstilar hämtade från privat sektor och (7) fokus på disciplin och återhållsamhet i frågor om resursfördelning" (Evetts 2009, s 250, här hämtat från Liljas översättning av Evetts, Lilja 2011, s. 34).

Utifrån vårt perspektiv ser vi det som viktigt att söka vidmakthålla och utveckla den potential som ligger i det professionella ansvarets logik i motsats till den logik som representeras av 'accountability' enligt NPM med de starka inslag av marknadsorientering, entreprenörskap och hierarkisk ledning som invaderat de fält som befolkas av 'social trustee professionals' som lärare, läkare och sjuksköterskor.

'SOCIAL TRUSTEE PROFESSIONALS' UNDER PRESS: INTE BARA LÄRARE

Den profession som utgjort analysens främsta fokus är lärarna men vi menar alltså att läkare, sjuksköterskor och annan vårdpersonal väl kan analyseras utifrån nämnda logiker och vi har i vissa avseenden också jämfört med dessa professioner. Det är således välfärdsprofessioner eller s.k. 'social trustee professionals' som betecknas som professioner med nära personkontakter som lärare till studerande samt läkare och sjuksköterskor till patienter som primärt är relevanta. De två nämnda logikerna kan, menar vi, fungera som analytiska redskap för att påvisa vilka spänningsfält som dessa professioner är utsatta för, där deras 'discretionary specialization', deras professionella omdömesförmåga och professionella ansvar utmanas av just kravet på 'accountability', en redovisningsskyldighet som utvecklats inom NPM-logiken. Denna redovisningsskyldighet, menar vi, bygger inte primärt på de professionellas bedömningar utan istället på förutbestämda indikatorer.

Låt oss exemplifiera med läkarprofessionen. De senaste årens debatt om läkaryrket visar hur också ett yrke med en stark professionaliseringsgrad kunnat utmanas av NPM vad gäller sin professionalism. NPM-inspirerade modeller har exempelvis utmanat läkarnas professionalism och deras professionella ansvar genom att göra anspråk på att kunna värdera läkares effektivitet i deras yrkesutövande genom förutbestämda indikatorer (Zaremba 2013). Här skall denna debatt om läkarprofessionen inte fördjupas, men utmaningen från NPM av läkarna säger något om att också yrken med hög professionaliseringsgrad kan ifrågasättas vad gäller 'public accountability'.

Det är emellertid läraryrket som också fortsättningsvis skall fokuseras, ett yrke som inte har samma historiskt baserade professionella aura som läkarna, men som är ett yrke som drivits av professionsambitioner under flera decennier. Det som skiljer de båda lärarfackliga organisationerna i Sverige åt i drivkraft vad gäller professionsfrågan är emellertid att ämneslärarna i sin professionssträvan betonar att professionalismen ligger inbäddad i den unika ämneskompetensen, medan Lärarförbundet snarare betonar lärarskapet som sådant och den ämnesdidaktiska kompetensen, utan att vilja framhäva ämnesbasen allena.

ÄR SVENSKA LÄRARE PROFESSIONELLA?

Har då svenska förskollärare, grundskolelärare och gymnasielärare givits och ges de idag förutsättningar och möjligheter att utveckla sitt professionella omdöme? Eller om vi ställer den frågan på ett annat sätt: Råder det överensstämmelse eller snarare motsättningar mellan de olika institutionella krafter

som lägger grunden för och har anspråk på lärares professionella utövande? Genom förskjutningar över tid som kan betecknas som en förändring från en mer eller mindre centraliserad reglering via läroplaner och statsbidrag etc. (Lgr 62, Lgr 69 och Lgr 80) till en viss decentralisering med utrymme för olika modeller och deltagande målstyrning (Lpo 94) och vidare med en återvändo till en annan form av centralisering med förstärkt mål- och framför allt resultatstyrning som i Lgr 11 så har svenska lärare aldrig på allvar givits och utvecklat klara förutsättningar för egna professionella bedömningar, möjligen med undantag för den korta perioden med deltagande målstyrning (Carlgren & Englund 1996, Englund 2015). Den korta historien är att svenska lärare gärna ville följa exemplifieringar vad gäller innehållets disposition (Lgr 69) och att de hade problem att leva upp till den deltagande målstyrningens inbjudan om en starkare, mer professionell lärarroll (Lpo 94). Under senare tid har lärare förefallit tämligen (alltför?) anpassliga till idéer som inte vuxit fram från lärarna själva eller deras bakomliggande vetenskapliga disciplin pedagogik, utan snarare lyssnat till andra, ofta privata aktörer, som psykologer och organisationer beträffande programanvändning (SET, Komet, Lions Quest etc.) i värdegrundsarbetet (Englund & Englund 2012, Bergh & Englund 2014). Lärarna förefaller snarast över tid ha följt krav på 'accountability' grundat i olika ämnesdiscipliner enligt Nilsson-Lindström & Beach (2013), även om dessa krav kan ha uppfattats strida mot lärarnas professionella huvuduppgifter och deras professionella ansvar. Budet från högre ort är mycket kraftfullt idag med Lgr 11, stark resultatstyrning, standardisering etc. (jfr Englund 2012) samtidigt som retoriken och diskussionen om en nödvändig högre professionalism hos lärarna fortsätter. Råder här en motsättning? Ja, i den mån lärarutbildningen syftar till att utveckla lärarnas professionella ansvar så kan det faktiskt råda en motsättning till utövandet av en lärarpraktik som idag är höggradigt 'accountability'-orienterad och ger väldigt litet utrymme för lärarna att utöva sitt professionella ansvar (jfr Englund 2011). Professionsforskare inom olika discipliner har också under senare tid understrukit att läraryrket snarast deprofessionaliserats (Lundström 2007, Carlgren & Klette 2008, Stenlås 2009, Sjöberg 2010 och Ringarp 2011).

Låt oss avslutningsvis hänvisa till vår analys av de tidiga skedena i den s.k. lärarlegitimationsreformen av lärare, en reform som uppenbart befinner sig i spänningsfältet mellan redovisningsskyldighet och professionellt ansvar och som också kan uppfattas på olika sätt vad gäller professionalism och professionalisering. Det skall då först som sist sägas att denna reform förskjutits och förändrats vid ett flertal tillfällen genom att nya förutsättningar skapats och här skall som sagt endast reformens tidiga skede analyseras (för en utförligare analys, se Solbrekke & Englund 2014).

Genom det bedömningssystem av nya lärare som utarbetades av Skolverket i reformens inledningsskede 2011 och som rektorerna skulle verkställa kan den tidigare presenterade spänningen mellan 'accountability' och 'professional responsibility' påvisas. Ursprungstanken med reformen från den borgerliga regeringens sida var, enligt vår tolkning, att stärka det politiska och statliga förvaltningsinflytandet genom att ange tydliga indikatorer för lärarbehörighet. Bedömningsprocessen var strikt reglerad och dokumentationskravet högt. Rektors bedömningsrapport skulle vidarebefordras till Skolverket som skulle ha det slutliga avgörandet i sin hand. Sammantaget kan reformen i denna skepnad bedömas som ett tydligt uttryck för 'accountability'/redovisningsskyldighet.

Samtidigt kan tydliga drag av professionellt ansvar i reformen påvisas. I de kompetenskrav för framtida lärare som Skolverket utarbetade finns fyra olika kommunikationsområden angivna och riktlinjerna för lärarens agerande är här i hög grad i överensstämmelse med ett moraliskt och socialt ansvar för det professionella mandat som är lärarens. Innehållet i kompetensprofilen korresponderar således i hög grad med en professionell ansvarslogik, medan de processer och dokumentationskrav som inramar densamma representerar redovisningsskyldighetens logik. Spänningen mellan dessa logiker blir mycket tydlig när det gäller rektorernas roll att bedöma de blivande lärarna och blir speciellt uppenbar när det gäller vilket 'språk' som rektorerna skall använda sig av i sin bedömningsrapportering – ett mätbarhetens indikativa språk eller ett mer implicit. Rektorerna tenderade således att hamna i en instrumentell performativitet innebärande lojalitet med en 'accountability'-logik på det professionella ansvarets bekostnad.

En likartad och kanske än tydligare spänning förefaller råda beträffande en annan nu pågående reform, den s.k. förstelärarreformen där vissa lärare utses till förstelärare med en ansevärd löneförhöjning. Hur kommer denna reform att påverka professionalisering respektive professionalism och vilken logik kommer att gynnas (se vidare Bergh & Englund kommande)?

IMPLIKATIONER FÖR UTBILDNING AV PROFESSIONELLA

Vilken kunskap och beredskap bör då de blivande lärarna få med sig från sin utbildning till professionella, en utbildning som är en central förutsättning för bemästrandet av olika problem och konflikter i professionsutövandet, så att de utvecklar en omdömesförmåga att handla med professionellt ansvar? I en strävan att utveckla dessa förutsättningar för att kunna ta ett professionellt ansvar kan vi relatera till de tidigare nämnda logikerna. Det är nödvändigt, som vi ser det, att de studerande får kunskaper om och ges möjligheter att förhålla sig reflexivt till logikerna. Det bör i utbildningen ges tid och rum för

ett kollektivt övervägande som gynnar en moralbaserad och praktisk deliberation som i sin tur kan fungera som bas för formeringen av ett medvetet professionellt ansvar (Sullivan & Rosin 2008, Englund 2008, Solbrekke 2008, Solbrekke & Sutphen 2012, Sutphen & Solbrekke 2012). Att kontinuerligt i utbildningen få tillfällen att deliberera över olika handlingsalternativ, och givetvis då också bli medvetna om de handlingsalternativ som de båda logikerna representerar, ser vi som ett centralt och viktigt inslag när det gäller utbildning av professionella lärare. Den modell för deliberation som utvecklats tidigare för andra sammanhang (Englund 2006b, Englund red. 2007) ser vi som möjlig och tillämpbar att utveckla för utbildning av professionella. Modellens substantiella utgångspunkt och fokus på skilda synsätt – som exempelvis de två olika logikerna – liksom deliberationens procedurala aspekter med förtroendefull argumentation innebärande respekt av den konkreta andra, ambitionen att uppnå en kollektiv viljebildning samt möjligheten att inom ramen för argumentationen kunna ifrågasätta auktoriteter och andra invanda mönster, ser vi som centrala utgångspunkter för att utveckla det professionella ansvaret.

Samtidigt kan ett scenario skisseras som innebär att aspekter av 'accountability' med en ekonomisk och juridisk rationalitet tenderar ta allt större plats i såväl lärarutbildning som forskning. Med det analytiska raster som presenterats i denna artikel kan frågan ställas om olika moments prioritering i lärarutbildningen. Låt oss exemplifiera med frågan om bedömning och betygsättning som det idag dels ställs allt starkare krav på att det skall ges ökat utrymme i utbildningen, dels kravet på tidigare betygsättning i skolan. Givetvis krävs problematisering av detta i lärarutbildning, men samtidigt så kan konstateras att en alltmer ökad koncentration och användning av dyrbar tid på bedömningens och betygsättningens problematik tenderar att skärpa kraven på accountability med dess juridiska rationalitet och skolans sorterande funktion. Utrymmet för skolans och lärarnas huvuduppgifter, planering och genomförande av undervisning som grund för de studerandes lärande, den didaktiska komponenten och den moraliska relationen grundat i lärarens professionella omdöme, tenderar att komma i bakgrunden. Likaledes kan frågan ställas om vilken typ av forskning som bör prioriteras i framtiden? Den allt starkare juridifieringen av skolans verksamhet är uppenbar genom att moraliska frågor tenderar att transformeras till juridiska frågor och rättsliga processer, och rättsliga instanser såsom domstolar och jurister antas kunna lösa problem och konflikter som andra professioner inte har lyckats lösa (Colnerud 2014). Sammantaget är utrymmet för att utveckla lärarnas professionella ansvar och omdöme således inte givet.

REFERENSER

- Abbott, A. (1988). *The System of Professions: An Essay on the Division of Expert Labor*. Chicago: University of Chicago Press.
- Aili, C. & Hjort, K. (2010). Prioriteringskompetens. Konkurrerande välfärdsprinciper och nya krav på lärarprofessionen. I G. Brante & K. Hjort (red) *Dilemman i skolan. Aktuella utmaningar och professionella omställningar* (8-24). Kristianstad, Högskolan i Kristianstad: Kristianstad University press.
- Alvehus, J., Ahlbäck Öberg, S., Englund, T., Hasselberg, Y., Jonnergård, K., Kastberg, G., Pettersson, A., Rider, S. & Stenlås, N. (2013). "All kvalitet kan inte mätas". DN-debatt nätupplagan 2013-11-20.
- Aspelin, J. (1999). *Klassrummets mikrovärld*. Stockholm: Symposion.
- Aspelin, J. (2010). *Sociala relationer och pedagogiskt ansvar*. Malmö: Gleerups.
- Aspelin, J. & Persson, S. (2011). *Om relationell pedagogik*. Malmö: Gleerups.
- Barnett, R. (1997). *Higher Education: A Critical Business*. Buckingham: SRHE & Open University press.
- Benner, P., Sutphen, M., Leonard, V. & Day, L. (2010). *Educating Nurses: A Call for Radical Transformation*. San Francisco: Jossey Bass.
- Berg, G. & Wallin, E. (1983). *Skolan i ett utvecklingsperspektiv*. Lund: Studentlitteratur.
- Bergh, A. (2010). *Vad gör kvalitet med utbildning? Om kvalitetsbegreppets skilda innebörder och dess konsekvenser för utbildning*. Örebro Studies in Education 29.
- Bergh, A. & Englund, T. (2014). A changed language of education with new actors and solutions: the authorization of promotion and prevention programmes in Swedish schools. *Journal of Curriculum Studies* 46(6) 778-797.
- Bergh, A. & Englund, T. (kommande). Professionella förstelärare? Om den svenska förstelärarreformen. Manuskript för publicering i *Att ta utbildningens komplexitet på allvar. En vänskrift till Eva Forsberg*. Uppsala Studies in Education.
- Bovens, M. (2005). Public accountability. I *The Oxford Handbook of Public Management* (189–208) Oxford: Oxford University Press.

- Brante, T. (2013). The professional landscape: the historical development of professions in Sweden. *Professions & Professionalism* 3(2), 1-18.
- Brint, S. (1994). *In an Age of Experts*. Princeton: Princeton University press.
- Burrage, M. & Torstendahl, R. red. (1990). *The Formation of Professions: Knowledge, State and Strategy*. London: Sage.
- Campbell, E. (2008). The ethics of teaching as a moral profession. *Curriculum Inquiry* 38(4), 357-385.
- Carlgren, I. & Lindblad, S. (1992). Lärarprofessionalism – lojalitet eller självständighet? *Häftan för didaktiska studier* 34, 5-15.
- Carlgren, I. & Englund, T. (1996). Innehållsfrågan, didaktiken och läroplansreformen. I T. Englund red. *Utbildningspolitiskt systemskifte?* (214-227) Stockholm: HLS Förlag.
- Carlgren, 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.
- Colby, A., Ehrlich, T., Sullivan, W. & Dolle, J. R. (2011). *Rethinking Undergraduate Business Education*. San Fransisco: Jossey-Bass Publishers Inc.
- Colnerud, G. (1995). *Etik och praktik i läraryrket: en empirisk studie av lärares yrkesetiska konflikter i grundskolan*. Stockholm: HLS Förlag.
- Colnerud, G. (2014). Lärares yrkesetiska dilemman och den ökande juridifieringen i Sverige. *Etikk i praksis* 8(2), 22-30.
- Durkheim, É. (1899/1957/ 2001). *Professional Ethics and Civic Morals*. London: Routledge.
- Edling, S. (2012). *Att vilja andra väl är inte alltid smärtfritt. Att motverka kränkningar och diskriminering i förskola och skola*. Lund: Studentlitteratur.
- Englund, A. & Englund, T. (2012). *Hur realisera värdegrunden? Historia, olika uttolkningar: vad är värdegrundsstärkande?* Örebro universitet: Rapporter i pedagogik 2012:17.
- Englund, T. (1992). Önskas professionella lärare? Nja, helst didaktiskt kompetenta. *Didaktisk tidskrift* 1(2/3), 30-45.

- Englund, T. (1993). *Are professional teachers a good thing?* Contribution to the second 'Professional Actions and Cultures of Teaching' (PACT) Conference at the University of Western Ontario, London, Ontario Canada.
- Englund, T. (1994). Undervisning som moralisk handling – intervju. *Tema Forskning 1994/1995*, s 4. Forskningsnämnden vid Lärarhögskolan i Stockholm.
- Englund, T. (1996). Are professional teachers a good thing? I Ivor Goodson & Andy Hargreaves (red) *Teachers' Professional Lives* (75-87) London: Falmer press.
- Englund, T. (2003). Professional ethics and civic morals of today. Bidrag till symposiet *The normative dimension of higher education* vid NFPF-kongressen i Köpenhamn i mars 2003.
- Englund, T. (red) (2004). *Skillnad och konsekvens. Mötet lärare-studerande och undervisning som meningserbjudande*. Lund: Studentlitteratur.
- Englund, T. (2006a). Om nödvändigheten av lärares kommunikativa kompetens. I A. Boström & B. Lidholt red: *Lärares arbete – Pedagogikforskare reflekterar utifrån olika perspektiv* (41-56) Stockholm: Myndigheten för skolutveckling.
- Englund, T. (2006b). Deliberative communication: a pragmatist proposal. *Journal of Curriculum Studies* 38(5), 503-520.
- Englund, T. (red) (2007). *Utbildning som kommunikation. Deliberativa samtal som möjlighet*. Göteborg: Daidalos.
- Englund, T. (2008). The university as an encounter for deliberative communication – creating cultural citizenship and professional responsibility. *Utbildning & Demokrati – tidskrift för didaktik och utbildningspolitik* 17(2), 97-114.
- Englund, T. (2009). The general school system as a universal or a particular institution and its role in the formation of social capital. *Scandinavian Journal of Educational Research* 53(1), 17-33.
- Englund, T. (2011). Mellan utbildningsvetenskap och utbildningspolitik. I B. Jansson (red): *Utbildningsvetenskapens kärna. Lärarkyrkans innersta väsen?* (65-87) Malmö: Gleerups / Lärarnas riksförbund.

- Englund, T. (2012). Utbildningspolitisk monopolism – nya utmaningar för läroplansteorin. I T. Englund; E. Forsberg & D. Sundberg (red): *Vad räknas som kunskap? Läroplansteoretiska utsikter och inblickar i lärarutbildning och skola.* (20-38) Stockholm: Liber.
- Englund, T. (red) (2012). *Föreställningar om den goda läraren.* Göteborg: Daidalos.
- Englund, T. (2015). Toward a deliberative curriculum. *NordSTEP* 1(1), 48-56.
- Englund, T. & Solbrekke, T.D. (2011). Professional responsibility under pressure. I C. Sugrue & T. D. Solbrekke red: *Professional Responsibility. New Horizons of Praxis* (57-71) London & New York: Routledge.
- Eraut, M. (1994). *Developing Professional Knowledge and Competence.* London: Falmer Press.
- Evetts, J. (2005). The management of professionalism: a contemporary paradox. Paper presenterat vid konferensen "Changing teacher roles, identities and professionalism" vid Kings College 19 oktober London.
- Evetts, J. (2006). Organizational and occupational professionalism: The challenge of new public management. Paper presenterat vid XVI World Congress of Sociology 23-29 juli, Durban, Sydafrika.
- Evetts, J. (2009). New professionalism and new public management: Changes, continuities and consequences. *Comparative Sociology* 8(2), 247-266.
- Evetts, J. (2011). Sociological analysis of professionalism: past, present and future. *Comparative Sociology* 10(1), 1-37.
- Fenstermacher, G. D. (1990). Some moral considerations on teaching as profession. I J. I. Goodlad; R. Soder & K. A. Sirotnik: *The Moral Dimensions of Teaching* (130-151) San Francisco, Oxford: Jossey-Bass Publishers
- Freidson, E. (1970). *Profession of Medicine. A Study of the Sociology of Applied Knowledge.* New York: Dodd, Mead & Co.
- Freidson, E. (2001). *Professionalism. The Third Logic.* Cambridge: Polity press.
- Frelin, A. (2010). *Teachers' Relational Practices and Professionalism.* Uppsala universitet: Institutionen för didaktik.

- Frelin, A. (2013). Att hantera läraryrkets komplexitet(er) – en grund för professionalitet? *Utbildning & Demokrati – tidskrift för didaktik och utbildningspolitik* 22(1) 7-27.
- Friberg, P., Engström, I. & Nyberg, F. (2013). Läkekonst har ersatts av sjukhusproduktion. DN-debatt 2013-04-07.
- Goodlad, J., Soder, R. & Sirotnik, K. (1990). *The Moral Dimensions of Teaching*. San Francisco, Oxford: Jossey-Bass Publishers
- Goodson, I. (2003). *Professional Knowledge. Professional Lives*. London: Open University press.
- Goodson, I. & Hargreaves, A. (red) (1996). *Teachers' Professional Lives*. London: Falmer press.
- Green, J. (2011). *Education, Professionalism and the Quest for Accountability. Hitting the Target but Missing the Point*. London: Routledge.
- Grimen, H. (2008). Profesjon og profesjonsmoral. I A. Molander & L. Terum (red) *Profesjonsstudier* (144-160) Oslo: Universitetsforlaget.
- Grimen, H. & Molander, A. (2008). Profesjon og skjønn. I A. Molander & L. Terum (red) *Profesjonsstudier* (179-196) Oslo: Universitetsforlaget
- Halvars-Franzén, B. (2010). *Barn och etik. Möten och möjlighetsvillkor i två förskoleklassers vardag*. Stockholms universitet: Institutionen för didaktik och pedagogik.
- Hansen, D. (1992). The emergence of a shared morality in a classroom. *Curriculum Inquiry* 22(4), 345-361.
- Hansen, D. (1995). *The Call to Teach*. New York, London: Teachers College Press.
- Hansen, D. (2001). *Exploring the Moral Heart of Teaching. Toward a Teacher's Creed*. New York: Teachers College Press.
- Hargreaves, A. & Goodson, I. (1996). Teachers' professional lives: aspirations and actualities. I I. Goodson & A. Hargreaves (red) *Teachers' Professional Lives* (1-27) London: Falmer Press.
- Holmgren, A. (2006). *Klassrummets relationsetik. Det pedagogiska mötet som etiskt fenomen*. Umeå: Umeå universitet.
- Hoyle, E. (1980). Professionalization and deprofessionalization in education. I E. Hoyle & J.E. Meggary (red) *The Professional Development of Teachers* (42-57) London: Kogan Page

- Hoyle, E. (2001). Teaching: prestige, status and esteem. *Educational Management Administration & Leadership* 29(2), 139-152.
- Högberg, S. (kommande 2015). *Om lärarskapets moraliska dimension*. Örebro Studies in Education.
- Irisdotter Aldenmyr, S., Paulin, A. & Grönlien Zetterqvist, K. (2009). *Etik i professionellt lärarskap*. Malmö: Gleerups.
- Jackson, P., Boostrom, R. & Hansen, D. (1998). *The Moral Life of Schools*. San Francisco: Jossey Bass
- Knutas, A. (2008). *Mellan styrning och moral. Berättelser om ett läroplan*. Örebro Studies in Education 25.
- Larsson, K. (2007). *Samtal, klassrumsklimat och elevers delaktighet – överbägganden kring en deliberativ didaktik*. Örebro Studies in Education 21.
- Levinson, M. (2013). *Evidens och existens. Evidensbaserad undervisning i ljuset av lärarens erfarenheter*. Göteborg: Gothenburg Studies in Educational Sciences 339.
- Lifmark, D. (2010). *Emotioner och värdegrundsarbete. Om lärare, fostran och elever i en mångkulturell skola*. Umeå: Umeå Universitet.
- Lilja, P. (2011). Lärarlegitimation – professionalisering med förhinder? *Arbetsmarknad & Arbetsliv* 17(4), 29-42.
- Lilja, P. (2014). *Negotiating Teacher Professionalism. On the Symbolic Politics of Sweden's Teacher Unions*. Malmö: Malmö Studies in Educational Sciences 72.
- Lindblad, S. (1997). Imposed professionalism. On teachers' work and experiences of deregulation of education in Sweden. I L. Lundahl & I. Nilsson (red) *Teachers, Curriculum and Policy. Critical Perspectives in Educational Research* (133-147) Umeå: Umeå University press
- Lortie, D. (1975). *Schoolteacher: A Sociological Study*. Chicago: University of Chicago Press.
- Lundström, U. (2007). *Gymnasielärare: Perspektiv på lärarens arbete och yrkesutveckling vid millennieskiftet*. Umeå: Umeå universitet. Doktorsavhandlingar i pedagogiskt arbete nr 14
- Lundström, U. & Parding, K. (2011): Lärarens upplevelser av friskolereformen – effekter av marknadsiseringen av den svenska gymnasieskolan. *Arbetsmarknad & Arbetsliv* 17(4), 59-77.

- Löfdahl, A. & Folke-Fichtelius, M. (2014). The meaning of care in the performative preschool. Paper presenterat vid NERA (Nordic Educational Research Association)-kongressen i Lillehammer, Norge i mars 2014.
- Löfvén, S. (2013). Välfärdens yrken måste få sin frihet och status åter. DN-debatt 2013-12-15.
- Mausethagen, S. (2013). *Reshaping Teacher Professionalism: An Analysis of how Teachers Construct and Negotiate Professionalism under Increasing Accountability*. Doctoral thesis, Centre for Professional Studies, Oslo and Akershus University College.
- Molander, A. (2011). Efter eget skön: om beslutsfattande i professionellt arbete. *Socialvetenskaplig tidskrift* 18(4), 320-335.
- Molander, A. & Terum, L. (red) (2008): *Profesjonsstudier*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Molander, A., Grimen, H. & Eriksen, E. O. (2012). Professional discretion and accountability in the welfare state. *Journal of Applied Philosophy* 29(3), 214-230.
- Morawski, J. (2010). *Mellan frihet och kontroll. Om läroplanskonstruktioner i svensk skola*. Örebro Studies in Education 28.
- Nilsson-Lindström, M. & Beach, D. (2013). The professionalization of the field of education in Sweden: A historical analysis. *Professions & Professionalism* 3(2), 1-17.
- Norberg, K. (2004). *The School as a Moral Arena. Constitutive Values and Deliberation in Swedish Curriculum Practice*. Umeå: Umeå University.
- Parsons, T. (1951). *The Social System*. New York: The Free Press.
- Parsons, T. (1968). Professions. *International Encyclopedia of the Social Sciences vol. 12* (536-547). New York: The Free Press and MacMillan
- Parding, K. (2007): *Upper Secondary Teachers' Creation of Discretionary Power. The Tension between Profession and Organization*. Luleå: Luleå University of Technology.
- Parding, K. (2010). Lärares arbetsvillkor – handlingsutrymme i tider av förändrad styrning. *Didaktisk Tidskrift* 19(2), 95-111.
- Permer, K. & Permer, L. (2002). *Klassrummets moraliska ordning. Iscensättningen av lärare och elever som subjekt för ansvarsdiskursen i klassrummet*. Malmö högskola: Forskarutbildningen i pedagogik.

- Persson, S. (2008). *Läraryrkets uppkomst och förändring*. Göteborg Studies in Sociology 33.
- Ringarp, J. (2011). *Professionens problematik. Lärarkårens kommunalisering och välfärdsstatens förvandling*. Stockholm: Södertörns högskola
- Sarfatti Larson, M. (1977) *The Rise of Professionalism*. San Francisco: University of California Press.
- Selznick, P. (1992). *The Moral Commonwealth: Social Theory and the Promise of Community*. Berkeley: University of California Press.
- Shulman, L. (2011). Foreword. I A.Colby, T. Ehrlich, W. Sullivan & J.R. Dolle (red) *Rethinking Undergraduate Business Education* (v-xii) San Francisco: Jossey-Bass. Publishers Inc.
- Sjöberg, L. (2010). Lärarprofessionalism på glid. Performativ förskjutning av statlig och lärarfacklig utbildningspolicy. *Pedagogisk forskning i Sverige* 15(1), 18-32.
- Skolverket (2011): SKOLFS 2011:37. *Skolverkets föreskrifter om introduktionsperiod och kompetensprofiler för lärare och förskollärare*. Hämtat från <http://www.skolverket.se/skolfs?id=2180>, 31 Augusti 2013
- Sockett, H. (1993). *The Moral Base for Teacher Professionalism*. New York: Teachers College Press.
- Solbrekke, T. D. (2007). *Understanding Conceptions of Professional Responsibility*. Oslo: Universitetet i Oslo.
- Solbrekke, T. D. (2008). Educating for professional responsibility – a normative dimension of higher education. *Utbildning & Demokrati – tidskrift för didaktik och utbildningspolitik* 17(2), 73-96.
- Solbrekke, T. D. & Heggen, K. (2009). Sykepleieansvar – fra profesjonelt moralsk ansvar til teknisk regnskapsplikt. *Arbejdsliv* 11(3), 49-61.
- Solbrekke, T. D. & Englund, T. (2011). Bringing professional responsibility back in. *Studies in Higher Education* 36(7), 847-861.
- Solbrekke, T. D. & Østrem, S. (2011). Professional practice in the tensions between responsibility and accountability. *Nordic Studies in Education* 31(3), 194-209.
- Solbrekke, T. D. & Sutphen, M. (2012). Learning in a web of commitments. *Journal of Nursing Education* 51(4), 185-189

- Solbrekke, T. D. & Sugrue, C. (2014). Professional accreditation of initial teacher education programmes: Teacher educators' strategies - Between 'accountability' and 'professional responsibility'? *Teaching and Teacher Education : An International Journal of Research and Studies* 37(1), 11-20.
- Solbrekke, T. D. & Englund, T. (2014). Certification of teachers: tensions in a new signature reform. *Professions & Professionalism* 4(2), 1-13.
- Solbrekke, T. D.; Engebretsen, E. & Heggen, K. (2015). Ambitions and responsibilities: A textual analysis of the Norwegian national curriculum regulations for nursing education. *Scandinavian Journal of Educational Research* on line Mars 2015.
- SOU 2007:28 *Tydliga mål och kunskapskrav i grundskolan. Förslag till nytt mål och uppföljningssystem.*
- Stenlås, N. (2009). *En kår i kläm – Läraryrket mellan professionella ideal och statliga reformideologier.* Stockholm: Regeringskansliet. Rapport till expertgruppen för studier i offentlig ekonomi 2009:6.
- Sullivan, W. (2005). *Work and Integrity. The Crisis and Promise of Professionalism in America.* San Francisco: Jossey-Bass Publishers Inc.
- Sullivan, W. & Rosin, M. (2008). *A New Agenda for Higher Education. Shaping a Life of the Mind for Practice.* San Francisco: Jossey-Bass Publishers Inc.
- Sundgren, G. (1992). Är lärare professionella? *Häftet för didaktiska Studier* 34, 16-31.
- Sutphen, M. & Solbrekke, T. D. (2012). Teaching in a web of commitments. *Journal of Nursing Education* 51(4), 192-196.
- Svensson, L. (2008). Professions and accountability: Challenges to professional control and collegiality. Paper presented at the 5th Interim Conference of the International Sociological Association: Sociology of Professional Groups. Challenges to professionalism. Limits and benefits of the professional model. Centre for the Study of Professions, 12–13 September, Oslo University College, Oslo, Norway.
- Svensson, L. & Karlsson, A. (2008): Profesjon og organisasjon. I A. Molander & L. Terum (red) *Profesjonsstudier* (130-141) Oslo: Universitetsforlaget.
- Thornberg, R. (2006). *Värdepedagogik i skolans vardag. Interaktivt regelarbete mellan lärare och elever.* Linköping Studies in Education and Psychology

- Torstendahl, R. & Burrage, M. (red) (1990). *The Formation of Professions: Knowledge, State and Strategy*. London: Sage
- Turner, B. (2001). Preface to the second edition of Émile Durkheim *Professional Ethics and Civic Morals* (xiii-xlii) London: Routledge Sociology Classics.
- Wiklund, M. (2006): *Kunskapens fanbärare. Den goda läraren som diskursiv konstruktion på en mediearena*. Örebro: Örebro Studies in Education 17.
- Zaremba, M. (2013). *Den olönsamma patienten*. Artikelserie i DN våren 2013.