



<http://www.diva-portal.org>

This is the published version of a paper published in *Utbildning och Demokrati*.

Citation for the original published paper (version of record):

Hult, A., Lindgren, J. (2016)

Med lagen som rättesnöre - kunskapsformer i lärares arbete mot kränkande behandling.

Utbildning och Demokrati, 25(1): 73-93

Access to the published version may require subscription.

N.B. When citing this work, cite the original published paper.

Permanent link to this version:

<http://urn.kb.se/resolve?urn=urn:nbn:se:umu:diva-124760>

Med lagen som rättesnöre – kunskapsformer i lärares arbete mot kränkande behandling

Agneta Hult & Joakim Lindgren

JUDGING BY THE (LAW)BOOK: KNOWLEDGE FORMS IN TEACHERS' WORK AGAINST DEGRADING BEHAVIOR. Interpreting and producing text has become a new and important dimension in teacher professionalism in an increasingly juridified school. In a case study, we analyse consequences of textbased teacher duties, for changes in teachers' professional knowledge. Interviews were performed with teachers, head teachers and staff working with students' social and physical health in one school after several complaints by parents followed by criticism from the Swedish Schools Inspectorate. As a consequence teachers increasingly had to adhere to formal plans and in text report student incidents to the head teacher. Traditional embodied knowledge about how to handle and foster students in conflict was being replaced by new competencies and sensitivities related to formal definitions, strategic language use and behaviour. Preliminary findings suggest that complaints and the obligation to write incident reports involve a process of re-creating teacher professionalism and the development of new forms of teacher knowledge in a context characterized by risk.

Keywords: degrading behaviour, juridification, knowledge forms, teacher professionalism.

Introduktion

Under lång tid har barns rättigheter och integritet varit på den politiska agendan och det råder en omfattande konsensus kring att stärka eleverns rättigheter i Sverige (Arneback 2012, Bergström 2010). Anmälningar om kränkande behandling till Skolinspektionen (SI) och Barn och

Agneta Hult är docent i pedagogik vid Umeå universitet, Pedagogiska institutionen, 901 87 Umeå. E-post: agneta.hult@umu.se

Joakim Lindgren är docent i pedagogik vid Umeå universitet, Pedagogiska institutionen, 901 87 Umeå. E-post: joakim.lindgren@umu.se

elevombudet (BEO) har ökat stadigt för varje år (Carlbaum 2014, Skolinspektionen 2016). Flera politiska initiativ har tagits i syfte att stärka och skydda elevers rättigheter i skolan. Ny lagstiftning (skadeståndsskyldighet, klagomålshantering, rapporteringsskyldighet etc.) och ny myndighet (SI med BEO) har inneburit stora förändringar i skolan. Till stor del är denna utveckling positiv; många elever får, om än sent, upprättelse och skadestånd. Samtidigt finns det tecken på att dessa nya och mer juridiska former för arbete mot kränkande behandling har viktiga och problematiska konsekvenser för lärares arbete och elevers socialisation. Det är om dessa förändringar och konsekvenser denna artikel handlar.

En viktig del i förändringarna handlar om att skolan och lärarna idag styrs i allt högre grad och alltmer detaljerat av texter; av skollag, läroplan, kursplaner, kunskapskrav, stödmaterial och allmänna råd. Expansionen av det skrivna ordet sker inom ramen för ett ökande ansvarsutkrävande som är förenat med såväl organisatoriska som individuella risker. SI kontrollerar i sin regelbundna tillsyn att det som nedtecknats i lag och styrdokument efterlevs. Om detta inte görs kan ansvarsutkrävande ske i form av omedelbar stängning av skolor eller förelägganden med hot om vite. Därtill ökar som nämnts det individuella ansvarsutkrävandet i form av vårdnadshavares anmälningar till SI och BEO (Skolinspektionen 2016). Skolaktörer löper dessutom risken att schavottera i lokaltidningarna som noga uppmärksammar Skolinspektionens granskningar liksom de ofta mediedramaturgiskt spektakulära anmälningsärendena (Rönnerberg, Lindgren & Segerholm 2012).

I lärares arbete ingår också i allt högre grad att själva producera texter; att konkretisera kunskapskrav, konstruera bedömningsmatriser, författa veckobrev och uppdatera individuella mål i lärplattformar. När det gäller skolors arbete mot kränkande behandling är textproduktionen också växande: det skrivs likabehandlingsplaner, ordnings- och trivselregler, konsekvensplaner och incidentrapporter eller anmälningar till rektorer och huvudmän. Skolors arbete mot kränkande behandling sker i dag i en kontext som präglas av en ”litigation mentality” (Sitkin & Bies 1994) (ungefär rättstvist-mentalitet) som delvis beror på en oro för att bryta mot - eller bli påkommen med att bryta mot - det som nedtecknats i dessa texter. Denna oro tar sig uttryck i formaliserade administrativa praktiker som är mer eller mindre funktionella (Argyris 1994). I Sverige har media nyligen rapporterat om att kommuner försäkras sig mot eventuella skadestånd som kan bli följden av mål som rör mobbning och kränkande behandling i skolor (SVT 2015). Det ökande antalet anmälningar om kränkande behandling som Skolinspektionen tar emot, har fått till följd en ökande dokumentation

för att vid en eventuell anmälan kunna redogöra för de mått och steg som tagits. Hotet om anmälningar från vårdnadshavare gör att man i skolorna idag för att 'hålla ryggen fri' rapporterar alltfler incidenter och konflikter som lärare och elever tidigare hanterade och kunde lämna bakom sig (Runesdotter 2012, Engström 2013, Gibson 2014). I Skollagen (SFS 2010:800) är numera inskrivet att lärare är skyldiga att rapportera om någon blivit utsatt för kränkande behandling till rektor, som i sin tur skyndsamt ska rapportera vidare till huvudman. Detta påminner om den 'defensiva dokumentation' (Harris 1987) som i det amerikanska sjukvårdssystemet blivit en följd av rädsla för rättsåtgärder och åtal, där intentionen mer handlat om att undvika skadestånd än om omsorg om patienten (se även Howe 1992, Lindgren & Clarke 2014).

Förändringarna i hur läraryrket styrs och inramas förefaller således vara omfattande och nya utmaningar och överväganden har tillkommit. Att arbeta med text; att tolka policydokument och producera texter har blivit en alltmer central dimension av lärares professionella kunskaper. Vad som också är nytt är att detta arbete sker i en kontext präglad av ansvarsutkrävande och risk där själva lärarkunskapen omförhandlas och omprövas i en pågående konflikt mellan å ena sidan en mer erfarenhetsbaserad och tolkande kunskap och å andra sidan en mer definitiv byråkratisk, juridisk och regelstyrd kunskap. I föreliggande studie analyseras lärares, elevhälsopersonals samt rektorers uppfattningar om konsekvenser av ovanstående beskrivna förändringar i skolans arbete mot kränkande behandling.

Syftet med denna studie är att analysera konsekvenserna av de i ökande grad textbaserade och juridiskt styrda formerna av arbete mot kränkande behandling. Vilka förändringar i lärares kunskaper sker i samband med dessa omvandlingar? Hur förändras lärares arbete genom dessa omvandlingar?

I följande avsnitt presenteras teoretiskt ramverk, metodologi och studiens genomförande. Därefter redovisas resultaten av en fallstudie på en F-9-skola samt en avslutande diskussion där resultaten relateras till en vidare kontext.

Teoretiskt ramverk och metodologi

Juridifiering

Vi förstår ovan beskrivna processer som ett uttryck för juridifiering (Teubner 1987, Blichner & Molander 2008, Brännström 2009). Med juridifiering eller förrättsligande menas enligt Laila Brännström (2009, s 36) "att diskussionerna i en fråga eller på ett område i samhället börjar föras, eller allt oftare förs, med rättsliga argument och motargument".

Detta förefaller även beskriva den utveckling som sker i svenska skolor. Juridiken framstår som allt viktigare för att göra bedömningar och avgöra konflikter i skolan, medan pedagogiska överväganden kommer i skymundan (Lindgren, Hult, Segerholm & Rönnberg 2012, Hult & Segerholm 2014, Colnerud 2014a). I en amerikansk studie av Richard Arum (2003) dras slutsatserna att elever som på 60-talet 'vunnit' domstolsutslag härmed fick viktiga individuella rättigheter tillgodosedda, medan en oförutsedd konsekvens var att lärarnas historiska 'in loco parentis' auktoritet försvagades och de blev rädda för att använda den auktoriteten för att styra interaktionen i klassrummet. Hur lärares professionalism utmanats och deras professionella autonomi blivit reducerad har beskrivits och diskuterats av många andra forskare (exempelvis Ozga 1995, Hargreaves 2000, Day 2002, Evetts 2011, Green 2011, Solbrekke & Englund 2011). Konsekvenserna av dessa förändringar för lärares professionalism i relation till att göra moraliska och värdemässiga bedömningar har också analyserats (exempelvis Biesta 2009, Colnerud 2014b) samt i relation till juridifiering (Colnerud 2014a). Mot denna bakgrund är vi intresserade att mer specifikt studera juridifieringens effekter på lärares arbete mot kränkande behandling med ett fokus på lärares kunskapsformer, vilket utvecklas i följande avsnitt.

Kunskapsfaser i lärares arbete

Denna artikel bygger på en heuristisk triptyk där kunskap förstås i tre faser; som *embodied*, *inscribed* och *enacted* (Freeman & Sturdy 2015). Var och en av dessa kunskapsformer har möjligheter och problem som visar sig i olika kontexter och beroende på det perspektiv som anläggs. Ursprungligen skapades detta teoretiska ramverk som ett försök att hitta nya och bättre sätt att förstå konkreta politiska processer och särskilt den roll kunskap har när det gäller att formulera, implementera och styra reformer. Vår utgångspunkt är att lärares professionella arbete är politiskt i den meningen att det är inramat av och syftar till att i konkret handling omsätta politiska visioner formulerade i dokument som exempelvis läroplaner, direktiv och lagar. Konstruktionen av ett ramverk som fokuserar på kunskap reser en rad frågor som vi menar är av direkt intresse för lärares arbete – inte minst den del av detta arbete som handlar om incidentrapportering, det vill säga den lagstadgade skriftliga rapporteringen om kränkningar till rektor och huvudman. Vilka olika faser eller typer av kunskap använder lärare i detta arbete? Vilken slags kunskap räknas? Vems kunskap räknas?

Embodied knowledge eller vad vi inom ramen för denna text kallar förkroppsligad kunskap refererar till “the knowledge held by human actors and employed and expressed by them as they go about their activities in the world” (Freeman & Sturdy 2015, s 8). Denna kunskapsform är praktisk, erfarenhetsbaserad och ofta ’tyst’ i den meningen att den är svår – och ibland rentav omöjlig – att artikulera i ord (jmf Polanyi 1967). För en lärare kan det referera till ett brett spektrum av kunskaper som kommer till användning under intensiva skoldagar. Till exempel i det snabba och fingertoppskänsliga beslutsfattande som gör det möjligt att effektivt hantera konflikter samtidigt som sociala relationer och ett gott lärandeklimat vidmakthålls.

Inscribed knowledge eller nedtecknad kunskap är vetande som transformerats till text, bilder, instrument, verktyg eller andra artefakter. Denna kunskap existerar i styrdokument som skollagen eller läroplanen, men också i lokala dokument som syftar till att informera om, tolka eller implementera nationella regler och mål. Inom ramen för ett decentraliserat utbildningssystem har denna kunskapsform som syfte att mediera mellan den nationella och lokala policynivån och på detta sätt fungera som en slags översättning; den är ett medium för och en kunskap som ska informera professionellt arbete. Incidentrapporter tjänar på detta sätt till att i pappersform fånga, koordinera och standardisera observationer, handlingar och arbete i relation till sociala konflikter och kränkande behandling så att organisationen kan bedriva detta arbete enligt en given logik och systematik. Incidentrapporter fungerar därmed inte enbart som vittnesmål eller representationer av incidenter som har inträffat. Incidentrapporterna kan också användas för att skolornas arbete med att hantera incidenterna ska bli synligt och möjligt att systematiskt utvärdera och förändra. De rymmer därför medvetna former för dessa representationer som gör dem möjliga att jämföra och fatta beslut om på ett sätt som antas skapa likvärdighet i såväl ett lokalt som ett nationellt perspektiv. Nedtecknad kunskap låser fast skolans sociala liv och de händelser som ägt rum i text och utgör därmed, menar Richard Freeman och Steve Sturdy (2015, s 10), ”a corrective to the instability and fragility of human bodies and memories”. Detta är en form av vetande om skolan och dess praktik som kan resa i tid och rum och göras tillgängligt för vårdnadshavare, huvudman, Skolinspektionen, massmedia och allmänheten.

Enacted knowledge som kan översättas med använd eller aktiverad kunskap, är slutligen den form som förkroppsligad och nedtecknad kunskap tar när den omsätts eller uttrycks i handling eller när ny kunskap genereras i det att människor använder förkroppsligad eller nedtecknad kunskap. Även om den förkroppsligade och nedtecknade kunskapen informerar och ramar in handlandet är den aktiverade

kunskapen alltså aldrig helt determinerad. Det aktiverade vetandet är en kunskapsform som är momentan och som enbart existerar i handlingen själv och som Freeman och Sturdy (2015, s 13) beskriver som "the very act of knowing".

Inspirerade av Freeman och Sturdy (2015) använder vi den ovan skisserade modellen som ett slags observationsschema för att studera den kunskap lärare använder i arbetet med att hantera konflikter inom ramen för en juridifierad skola; det är med andra ord ett schema för att bilda kunskap om kunskap.

En aspekt av detta arbete som tycks växa i betydelse är hur det rymmer standardiserade representationer av unika händelser som ingår i ett större nät av nedtecknad kunskap och ansvarsutkrävande som länkar elever, vårdnadshavare, lärare och rektorer med nationella myndigheter och nationell lagstiftning. För att få perspektiv på dessa processer har vi också inspirerats av Michael Powers (2013) analys av så kallade "audit trails", vilket beskriver rutinbaserad textproduktion som drivs av institutionella krav som svar på yttre granskning och ansvarsutkrävande. "Audit trails" (verifieringskedja) är ett begrepp som har sitt ursprung i revision. I elektronisk form eller i dokument skapar "audit trails" möjlighet att objektivt rekonstruera ekonomiska förehavande i ett företag och utgör därmed bevis på god intern kontroll. Vi menar att incidentrapporter kan förstås i termer av verifieringskedjor och därmed som en konkret manifestation av transformeringen av lärares kunskap i tider av juridifiering, dvs. från förkroppsligad kunskap till nedtecknad kunskap. Denna form av nedtecknad kunskap är, som Power (2013) påpekar, avsedd för en speciell publik och den 'ser' därför praktiken på ett speciellt sätt. Enligt Power (2013, s 16) rymmer den en juridisk precision – "the rhetoric of records" – som i sin tur skapar en särskild slags reflexivitet bland professionella. De måste förhålla sig till det de gör och inte gör "in the present as being mediated by artifacts which extend across time as a durable trace and which contribute to organisational accounts of performance". Alla handlingar och icke-handlingar, att ingripa och att avstå från att ingripa – fysiskt eller verbalt – i samband med incidenter kan potentiellt komma att nedtecknas i form av en redogörelse. Eftersom en sådan redogörelse aldrig förmår fånga komplexiteten i vad som faktiskt ägt rum innebär de med nödvändighet en förenkling som 'ser' verkligheten på ett speciellt sätt. Power (2013) menar att produktionen av dessa verifieringskedjor av professionellt handlande riskerar att skapa en oro kring vad som värderas i praktiken. Ytterst är det den professionella identiteten som står på spel och som ett försvar mot skuld används defensiv dokumentation för att demonstrera att alla mått och steg tagits. I byråkratiska organisatoriska kulturer som är

skuld- och riskmedvetna kan det växa fram en diskrepans mellan den dokumentationsnivå som är reglerad och omfattningen av den faktiska dokumentationen. Detta glapp föds, enligt Power (2013) av ett slags juridiskt medvetande eller en så kallad "litigation mentality" som i sin tur svarar mot hur omgivningens förväntningar tolkas: "Audit trails reflect (...) a tacit negotiation between ourselves and our imagined auditors (whether in the sense of listeners, readers, or moral or economic watchdogs)" (Power 2013, s 38). Powers idéer om verifieringskedjor indikerar att textproduktion inom ramen för skolors arbete mot kränkande behandling visserligen innebär en konkretisering via en övergång till en textbaserad praktik – men den antyder också att detta sker under förhållanden som präglas av osäkerhet och som förutsätter andra kunskapsformer.

Studiens genomförande

Studien är en fallstudie (Stake 1995) i en grundskola med både förskola och elever från årskurs F-9, i ett medelklassområde i en större kommun i södra Sverige. Skolan valdes ut då de hade erfarenheter av flera anmälningssärenden till Skolinspektionen och BEO. Den ansågs intressant eftersom effekterna av nya former av arbete mot kränkande behandling antogs vara extra tydliga vid en skola med omfattande erfarenhet av anmälningar och kritik från föräldrar och elever. Skolan kan därmed inte sägas vara representativ för skolor i Sverige utan studerades för att dess erfarenheter av anmälningar och mediabevakning ställer frågan om juridifieringens konsekvenser på sin spets¹. I en tid då anmälningar till SI stadigt ökar kan dock skolans erfarenheter säga något om en möjlig utveckling. Anmälningarna på denna skola ledde bland annat till ett intensivt arbete med dokumentation och incidentrapportering av kränkande behandling. Anmälningarna uppmärksammades även av lokala medier. För en av anmälningarna ledde det till att huvudmannen fick betala skadestånd till en elev.

Intervjuer genomfördes med skolledning, lärare (arbetslagsledare som nyckelinformanter med inblick i verksamheten för de olika skolstadierna), elevhälsoteamet samt likabehandlingsansvarig vid kommunförvaltningen för att få synpunkter från de grupper vid skolan och från huvudmannen som på olika sätt varit inblandade under processen. Totalt intervjuades 16 personer:

- 3 skolledning: 2 rektorer och 1 skolområdesledare.
- 6 lärare/arbetslagsledare: 2 för lågstadiet, 2 för mellanstadiet och 2 för högstadiet.

- 6 elevhälsa: 4 specialpedagoger, 1 skolsköterska och 1 kurator.
- 1 kommuntjänsteman: ansvarig för hanteringen av incidentrapporter samt för att vara skolorna behjälplig i likabehandlingsfrågor.

Intervjuerna genomfördes som fokusgruppsintervjuer med ledning, lärare och elevhälsa för sig. Fokusgrupperna valdes för att informanterna i denna form hjälper till att belysa ämnet ur olika synvinklar och med olika erfarenheter och därmed hjälper varandra att minnas händelser och upplevelser och skapar mening kollektivt (Bryman 2013, s 450). Intervjuerna genomfördes på skolan, förutom den med kommuntjänstemannen som genomfördes på dennes arbetsrum. Intervjuerna som tog 1.5-2 timmar för vardera fokusgruppen samt kommuntjänstemannen, spelades in och transkriberades i sin helhet. De intervjufrågor som fokuserades gällde vilka konsekvenser, pedagogiska och andra, de intervjuade hade upplevt efter anmälningsärendena och det därefter ökande incidentrapporterandet.

De transkriberade intervjuvaren bearbetades i ett första steg genom att identifiera ett antal 'grova' teman rörande konsekvenser i samband med ökande dokumentation och incidentrapportering. I ett andra steg fördjupades bearbetningen med hjälp av Freeman & Sturdy's begrepp och kunskapsformer förkroppsligad, nedtecknad och aktiverad för att analysera vilka förändringar av lärares kunskaper som kom till uttryck i svaren. I ett tredje steg fokuserade analysen även om och i så fall vilka pedagogiska och andra konsekvenser som kunde spåras av dessa förändringar i kunskapsformer.

Arbete mot kränkande behandling och förändrade lärarkunskaper

Situationen på skolan – en rättstvist-mentalitet växer fram

Mot skolan gjordes flera anmälningar för olika fall av kränkande behandling till Skolinspektionen från föräldrar under en ganska kort tid. Perioden från att anmälningarna gjordes och till intervjuerna genomfördes var hektisk och uppslitande för alla inblandade. Händelserna blev uppmärksammade i lokala medier och bland elever och föräldrar fanns både ilska, kritik och oro. Det innebar också en stark press på alla som arbetade i skolan. Lärare och framför allt ledning och elevhälsoteamet lade ner väldigt mycket tid på att besvara frågor och på att redovisa hur skolan hanterat ärendena och därmed ge sin version av det som anmälningarna gällde. När intervjuerna genomfördes hade ledningen

också organiserat observationer som lärarna genomförde av verksamheterna för att samla exempel på 'incidenter'. Därefter diskuterades vilka typer av konflikter och incidenter som borde dokumenteras och rapporteras, var 'ribban skulle läggas'. Dessa diskussioner resulterade i en stark ökning av dokumentation och ett stort antal incidentrapporter från denna skola till huvudmannen, det högsta antalet av alla skolor i den kommunen. Det som följde på anmälningarna påminner om framväxten av en så kallad rättstvist-mentalitet som beskrivits tidigare i texten. Denna process innebar till stor del nya erfarenheter för ledning, lärare och elevhälsa och krävde hantering av situationer som de inte var helt förberedda för. Vi redovisar dessa nya lärdomar och reaktioner och redogör i tur och ordning för hur erfarenhetskunskap blir ogiltig och otillräcklig, hur ny kunskap utvecklas och hur detta förändrar verksamheten.

Erfarenhetsbaserad kunskap blir ogiltig och otillräcklig

Efter anmälningarna till Skolinspektionen och genom att lärarna måste börja diskutera vad som ska rapporteras som incidenter, blev innebörden av den nya skollagens skrivning om kränkande behandling av elever, tydliggjord för lärarna:

10 § En lärare, förskollärare eller annan personal som får kännedom om att ett barn eller en elev *anser sig ha blivit utsatt för kränkande behandling* i samband med verksamheten är skyldig att anmäla detta till förskolechefen eller rektorn. En förskolechef eller rektor som får kännedom om att ett barn eller en elev *anser sig ha blivit utsatt för kränkande behandling* i samband med verksamheten är skyldig att anmäla detta till huvudmannen. (SFS 2008, 6 kap. vår kursivering)

Utgångspunkten är således att det är eleven som definierar kränkningen och vad som ska rapporteras, men det ställer ändå krav på läraren att i många fall avgöra vad som kan upplevas som en kränkning av en elev. Huvudmannen poängterade dock i sina instruktioner till skolorna att skolans personal *inte får göra en värdering* av hur allvarlig en händelse är utan alla incidenter där en elev upplever sig kränkt ska rapporteras. Följande är exempel som huvudmannen ger på incidenter som rapporterats:

- Flicka säger till en pojke i klassen att han har ADHD och det är därför han betar sig som en idiot
- Pojke blir tilltalad med kränkande ord utifrån etnicitet

- En elev går fram till en annan elev som går på särskolan och frågar varför han ser så konstig ut
- En elev ropar mycket nedlåtande till en elev som bär folkdräkt

Avgörande om vad som bör dokumenteras och rapporteras som kränkande behandling kompliceras av att något som eleven i förstone inte uppfattade som en kränkning kan bli det i efterhand, till exempel då eleven kommer hem och berättar om händelsen. Vid den studerade skolan upplevde lärarna efter anmälningarna sitt arbete som att till viss del röra sig på minerad mark. Genom kännedom om vad som kunde rendera en anmälan insåg man att det är något som kan drabba var och en av dem: ”om man tittar på olika ärenden för anmälningar så skulle det lika gärna kunna vara vem som helst av oss som får det, det beror helt på tolkningen [elevens]” (Lärare, mellanstadiet). Lärarnas befintliga professionella kunskap har med andra ord blivit mycket osäkrare. Även rektorerna upplevde denna osäkerhet i förhållande till det nya landskapet: ”alla upplevelser är ju unika och det är ju barnets upplevelser som gäller ändå, så det kan ju ändå vara nivåer som vi inte ser eller som vi inte förstår kanske snarare. Så det är nog svårt att göra rätt ändå” (Rektor).

Genom anmälningarna och diskussionerna om rapportering blev lärarna allt mer införstådda med att de förväntades rapportera långt fler incidenter än tidigare. De flesta lärare hade genom lång erfarenhet byggt upp en förkroppsligad kunskap om konflikter och hur de kunde arbeta med dem. Det är kunskap som de exempelvis använt för att avgöra hur allvarlig en incident/konflikt är, om den krävde ett läringripande eller om eleverna klarade av den själva, när och hur de kunde hjälpa eleverna att själva lösa konflikter samt om föräldrar, rektor eller specialpedagog borde informeras. Den kunskap som är en viktig del av lärarprofessionalismen och lärarnas fostransuppdrag var inte längre tillämpbar – lärarna hade ’tappat sina verktyg’. Den nya situationen på skolan innebar en stor osäkerhet för lärare och elevhälsa om när och hur man bör agera:

Det är också en konsekvens, man känner av osäkerheten, man ifrågasätter sig själv, hur ska jag göra nu? Istället för att lita på de verktyg som tidigare fungerat och lita på sig själv och inge förtroende och vi jobbar på, nej det blir panik, ska vi ringa föräldrarna? Vem ska vi ringa in? Vad ska vi göra? Vad ska vi dokumentera? Man tappar verktyg. (Specialpedagog)

Sen skapar det här också en rädsla tycker jag, gör jag rätt? Kan det här bli fel? Har jag gjort det som förväntas? Och så hela tiden är man lite osäker. Och lägger jag ribban för högt, eller

lägger jag ribban för lågt [för rapportering] eller så. När det är så här nytt vet man inte, kanske om tio år att man kanske vet att 'nä det där behöver man inte skriva om eller det där skriver jag om' men just nu känns det osäkert. (Lärare lågstadiet)

Dessa överväganden kan, som den senare läraren menar, i framtiden bli förkroppsligad och uppfattas som en säker kunskap som kan användas i konfliktsituationer. För tillfället uttryckte dock lärarna återkommande en stor osäkerhet och otillräcklighet som även gällde i kontakterna med föräldrarna, där man tidigare i informella kontakter med dem berättat om händelser i skolan. Nu mailar man hellre för då finns allt dokumenterat och dessutom innebär information till föräldrar att formuleringar måste övervägas noga. Här krävs reflektioner som lärarna tidigare inte behövt göra, vilket leder över till nästa avsnitt om de nya kunskaper som utvecklas.

Nya kunskaper under utveckling

Ett sätt att hantera den ovan beskrivna osäkerhet som lärare och övrig skolpersonal upplevde var att försöka upprätta nya formaliserade regler att hålla sig till när det gäller hur konfliktsituationer ska hanteras och bedömas. Den tidigare förkroppsligade kunskapen om konflikthantering fick till viss del ersättas av ny kunskap i formen av skriftliga dokument och policytexter. Ett viktigt sådant dokument är den blankett (incidentrapport) från huvudmannen som ska fyllas i varje gång en lärare uppfattar att en elev upplever en kränkning. Vid denna skola har man också utarbetat en check-lista om vad lärarna ska göra vid en konfliktsituation, till exempel vilka andra lärare som ska informeras beroende på vilket stadium som eleven går på. Att detta finns på pränt upplever lärarna som en trygghet:

Ja om det händer någonting så vet jag att alla de här parterna ska informeras, någonting som jag inte gjorde förut lika tydligt. Man har en checklista som man följer. (Lärare mellanstadiet)

Fördelarna med den nedtecknade kunskapen (inscribed knowledge) är, som Freeman och Sturdy (2015) påpekar, att den fungerar som ett korrektiv till vad som i dessa sammanhang uppfattas som en opålitlig personlig kunskap. Värt att notera är att den nedtecknade kunskapen inte främst används för att lösa själva konflikten, utan för att hantera extern kommunikation på ett korrekt sätt. Att hela tiden rätta sig efter policydokument kan dock innebära en rädsla och ett hinder för att agera, rädslan för att göra fel kan innebära att man väntar

med att agera till man är helt säker på att det stämmer överens med handlingsplanen. ”Man måste gå efter mallen och kunna hänvisa till rutiner och policys, men det hjälper ändå inte” (Specialpedagog).

Själva rapporteringen, att skriva incidentrapporten har inneburit att lärarna måste utveckla den nedtecknande kunskapsformen, eller uttryckt i Freeman & Sturdys begrepp utveckla själva skrivandet (enactment) av det nedtecknade. Att nedteckna incidenter korrekt handlar om att formulera sig entydigt och klart i rapporteringen till rektor och huvudman. Det handlar dock också om att överväga ordval till föräldrar. Formuleringar måste vägas på guldväg för att de inte ska missförstås eller incidenter uppförstoras: ”hur man ska säga, kan det här misstolkas? Är man tydlig? Förstås man? Just den biten tror jag också har blivit mycket större” (Lärare lågstadiet). I kontakten med föräldrar handlar det också om att noga tänka över vilken information som kan lämnas ut till föräldrar om andra inblandade elever: ”plötsligt har man sagt något man inte borde om någon elev” (lärare mellanstadiet). Över huvud taget har mail-konversationen med föräldrarna ökat efter anmälningarna, ”man har tvingats svara på fler frågor och föräldra-oron har ökat” (Lärare högstadiet). När uppgifterna om anmälningar spreds av media började föräldrar kräva att få information om andra elever på skolan än deras egna barn. Detta ledde till att skolan så småningom utarbetade ett policydokument riktat till föräldrar om vilken typ av information skolan kan lämna ut.

Att fokus riktats mot nedtecknandet av (långt fler) incidenter och konflikter än tidigare menar lärare och elevhållsoteam inneburit att arbetet med konflikter förändrats. Det som tidigare varit en process av bearbetning och för eleverna en möjlighet att lära sig hantera och lösa konflikter avbryts nu ofta med att incidenten ska rapporteras. Det långsiktiga arbetet med fostran och konflikthantering har istället blivit mer inriktat på att stämma i bäcken här och nu:

Att man kunnat se långsiktigt förut, men nu törs jag inte det utan det blir här och nu och försöka minimera skadorna i stunden med baktanken att det här kan bli någonting, jag arbetar inte långsiktigt längre. (Kurator)

Många av de intervjuade återkom till att det sätt som man nu arbetar med konflikthantering på, stämmer inte överens med deras egen övertygelse, ”man ska ta hand om det på ett annat sätt som jag känner ofta går emot allt jag lärt mig” (Kurator).

Diskussionerna om vad som ska rapporteras och vad är tillåtet eller inte i elevernas interaktion har också inneburit att lärarna är mycket mer uppmärksamma på ’fysisk lek’. Även om det inte räknas

som incidenter som måste rapporteras kan den fysiska leken om den får fortgå leda fram till en incident som bör rapporteras. Det har fått till följd att lärarna ser sig tvingade att avbryta tidigare 'godkänd' lek och interaktion.

Jag tycker att man säger ifrån oftare. Två killar som inte håller på att brottas utan bara håller om varandra, man måste säga: 'nej stopp det där är en fysisk lek, ni får inte göra så'. Varenda minsta grej måste man vara på. (Lärare högstadiet)

Detta citat visar att uttolkningen av den nedtecknade kunskapen reglerar praktiken och lärares handlingar när det till exempel gäller spontana reaktioner på och interventioner i elevernas sociala relationer, lek och kroppskontakt. Sammanfattningsvis vittnade lärare och elevhälsoteam om olika och nya sätt att använda eller aktivera den nedtecknade kunskapen. Den dokumentation som ska göra verksamheten säkrare och tryggare förefaller på många sätt istället, i alla fall tills vidare, skapa mer osäkerhet. De framhåller dock som positivt att de tvingats att reflektera över och tydliggöra en del förhållningssätt i relationen till föräldrar och andra lärare, t.ex. vilka personer ska informeras och vad de kan informera om.

En juridifierad skola – en förändrad verksamhet

Det är ett väldokumenterat faktum att dokumentation tar tid från kärnverksamheter inom många välfärdsområden (Forsell & Ivarsson-Westerberg, 2014, Lindgren, 2014). Incidentrapportering tar också tid från lärares undervisning. De intervjuade lärarna menar att detta till exempel inkräktar på deras möjligheter att vara innovativa och att tid som kunde spenderas tillsammans med elever i stället går åt till dokumentation.

Mm, men om man ska säga direkta konsekvenser av dom här anmälningarna så är det att det är klart att eleverna får mindre tid, det är klart att våra lektioner blir sämre, jag menar det är klart att om vi får 2-3 timmar mindre tid att planera våra lektioner varje vecka så är det klart det får konsekvenser. (Lärare högstadiet)

Det tar tid att skriva rapporter och att finna de rätta formuleringarna. Det tar tid att informera vårdnadshavare och andra lärare samt rektor och det tar tid att definiera och bedöma huruvida en viss händelse är eller inte ska behandlas som en incident. Såväl skrivandets formalisering och omfång tar tid.

I den här incidentrapporteringen finns det en gång, ett schema, som man ska rapportera, alla inblandade parter. Så bara man sätter sig ner och skriver det så vet man att det här är flera timmars jobb. (Lärare lågstadiet)

Medvetenheten om att dokumentationen tar tid skapar stress och frustration bland lärare och rektorer, menar också den kommunala tjänsteman som tar emot alla rapporter och har kontakt med skolorna och rektorerna i kommunen. Denna permanenta erfarenhet når det pedagogiska arbetets och yrkesrollens absoluta centrum; frågor om mening och syfte.

Det här tar tid ifrån pedagogerna att göra och det tar tid även ifrån rektorer och förskolecheferna att fylla i det här och skicka in och dom är väldigt frustrerade många av dom, att är det här verkligen meningen? Och jag förstår dom till fullo. (...) Många av dom här pedagogerna säger, speciellt dom nya som kommer ut ifrån lärarutbildningen att: 'Jag hade ingen aning att det skulle vara så här att vara lärare. Att vi skulle ha så här mycket jobb, skrivjobb. Det är inte det jag utbildat mig till' säger många. (Likabehandlingsamordnare)

Utöver dessa relativt allmänna och välkända verkningar i termer av tidsåtgång när det gäller transformering av kunskap till text sker andra förändringar. När incidenter blir till formella anmälningar innebär det början på en långsam textbaserad process. Skolan, eleverna och vårdnadshavarna blir inlåsta i denna juridiska process. Framför allt skolledningen och elevhälsoteamet beskrev hur de olika intressenterna både förbereder och bearbetar egna dokument och väntar på dokument från den andra parten i form av svar, besked eller beslut. När seger i den juridiska processen blivit viktigare än konfliktlösning och försoning används strategier där information undanhålls. Den unika information som föräldrar har via sitt barn används inte i dialog med skolan för att lösa problemet, utan sparas för att kunna användas i den skriftliga anmälningen för att denna ska få maximal juridisk inverkan. Detta innebär att den traditionella konfliktlösningen pausas. Lärarna uttrycker det som att deras händer är bakbundna. Så medan denna typ av textbaserad konfliktlösning är långsam är incidenter i sig själva snabba.

Som Freeman och Sturdy (2015) poängterar kan den nedtecknade kunskapen resa i tid och rum. En incidentrapport kan göra en unik händelse tillgänglig för en tredje part som exempelvis Skolinspektionens jurister. För den enskilde eleven och dess vårdnadshavare kan detta innebära att en process blir rättssäker. Den nedtecknade kunskapen låser fast incidenten och gör den hanterbar inom ramen för ett juridiskt ramverk

där den tids nog får sin lösning inom ramen för ansvarig myndighets byråkrati. Men i det skedet kan det sociala och pedagogiska livet i skolan redan gjort beslutet överflödigt.

Ett annat tema som aktualiseras i de data vi har är hur den nya praktiken kring den nedtecknade formen av kunskap tycks förändra sociala relationer, förändringar i termer av, för de yngre barnen osjälvständighet i förhållande till läraren och för de äldre tystnader och distans mellan barn och vuxna. Lärare på mellanstadiet upplevde att de eleverna i högre grad nu än tidigare vill ha hjälp av lärare att lösa konflikter. Detta kan både innebära en slags inlärd hjälplöshet för eleverna som en ökad insyn för lärarna i deras konflikter. Själva poängen med incidentrapporter är att upptäcka och hantera kritiska händelser i skolan. De intervjuade lärarna på högstadiet menar dock att det verkliga utfallet kan bli det rakt motsatta när det gäller högstadieelever. De tycks distansera sig från lärare och hålla tyst om saker som händer med dem eller deras skolkamrater. Kränkningarna är mer subtila och när konflikter uppstår berättar de inte för lärare om dessa eftersom de uppfattar att lärare 'gör så stor sak av det'. Att berätta för en lärare innebär att starta en omfattande formell process som involverar rektor och föräldrar och som kan pågå under en lång tid. Elever vill inte vara med om det och väljer därför hellre att hålla tyst.

Nä dom [yngre] har inte den mentaliteten som dom har på högstadiet att det blir värre om fröken lägger sig i. Det gör dom inte, dom tycker det blir bra när fröken lägger sig i, men det är inte alltid dom tycker det på hög. (Lärare mellanstadiet)

På samma sätt resonerar vissa av de intervjuade lärarna som strategiskt väljer att inte skriva incidentrapporter med motiveringen: ju mindre du får ner på papper, desto bättre. Lärarna berättar också att eleverna tycks ha anpassat sig till den nya situationen och utvecklat nya och mer subtila former av kränkningar för att undvika att dra till sig uppmärksamhet och incidentrapportering. "Vad fin du är i håret!" kan då enligt en av högstadielärarna vara "värsta kränkningen".

Nedtecknad kunskap kan enligt informanterna skapa ökad distans och tystnad i de sociala relationerna. Det innebär också att vuxna i skolan delar upp barn och konflikter mellan varandra i stället för att ingripa i situationer som kräver det, diskuterade elevhälsoteamet:

Specialpedagog- Tänk hur påverkar det här mig, hur blir jag som specialpedagog?
Kurator- Man blir för distanserad.

Specialpedagog- Ja det är också en konsekvens. Att man passar sig för att gå in och i där man förut har gett av sig själv för att bidra med något att man istället tänker att 'nej jag går inte in dom andra får arbeta med det här' för att man måste spara sig och det händer nog inte ofta men jag tror att det kan vara en konsekvens. Ditt fall mitt fall.

Sammanfattningsvis identifierar vi bland annat följande problematik: Nedtecknad kunskap är långsam – men incidenter är inte det. Frågan är om en långsam kunskapsform är funktionell och effektiv i relation till ett snabbt socialt fenomen? Är skolans rytm och hastigheten i dess sociala liv kompatibel med nedtecknad kunskap?

Diskussion

De senaste årens fokus på arbete mot kränkande behandling och att stärka elevers rättigheter har varit viktigt för att uppmärksamma grava kränkningar och ge elever upprättelse och berättigat skadestånd. Det är dock också viktigt att undersöka och belysa hur dessa förändringar påverkar lärares arbete och elevers socialisation. När det gäller den senare tematiken tyder resultaten från denna mindre studie på att förändrade former av arbete mot kränkande behandling har socialiserande effekter på exempelvis elevers förmåga att lösa konflikter, vilket leder till nya handlingsmönster. I ett nystartat forskningsprojekt² avser vi att fördjupa kunskapen om hur denna utveckling påverkar elevers identitet och socialisation.

Kunskapsbidraget i denna artikel handlar främst om konsekvenser av en ökad juridifiering av arbetet mot kränkande behandling när det gäller lärares arbete och i synnerhet deras professionella kunskap. Intervjuade lärare och övrig skolpersonal upplever att anmälningarna och den juridiska tyngdpunkt deras yrkesverksamhet fått, i hög grad 'slagit undan fötterna' för tilliten till deras yrkeskunskaper. Utifrån Freeman och Sturdys (2015) tredelade schema över kunskapsformer har vi visat hur den förkroppsligade och erfarenhetsbaserade kunskap som skolpersonal på den studerade skolan tidigare kunde förlita sig på för att hantera konflikter i skolan inte uppfattas fungera i den situation som råder nu. I allt högre grad måste kunskapen nedtecknas. Trots att den nedtecknas och policydokument ska styra arbetet upplever lärarna paradoxalt nog en allt större osäkerhet och otrygghet i arbetet. Utvecklingen kan ses som ett exempel på vad Chris Argyris (1994, s 348) beskriver i termer av "administrative legalistic mentality" där en expansion av dysfunktionella och formaliserade kontrollprocesser, eller det Power (2013) kallar verifieringskedjor, växer fram

och vars omfattning går utöver vad lagstiftning egentligen kräver. När kunskapen ska ha en tydlig extern referens förefaller den bli osäkrare och mer osjälvständig, kanske just för att den inte är förkroppsligad kunskap. Enligt Michael Polanyi (1966) har denna förkroppsligade kunskapsform en ontologisk aspekt relaterad till vad det är människor har kunskap om – den hjälper människor att skapa en meningsfull relationell helhet eller vad som ibland också benämns ontologisk säkerhet, dvs. en säkerhet när det gäller sig själv och relationen till andra människor och objekt. Som Polanyi (1966) påpekar ligger den verkliga kunskapen i människors förmåga att använda den. Kanske är helt enkelt relationen mellan lärares handlande och deras tysta och förkroppsligade kunskap av en annan karaktär är den mellan lärares handlande, tyst och förkroppsligad kunskap *och* text?

Våra resultat pekar på att en dokumentstyrd verksamhet syftar till att nå överensstämmelse mellan dokument och praktik där fel eller brister ska upptäckas och justeras. Detta svarar mot vad som brukar beskrivas i termer av single-loop learning (Argyris & Schön 1974) där arbetet präglas av en målstyrd enkelspårighet. Invändningar mot detta från de intervjuade lärarnas håll handlar bland annat om bristen på reflexivitet när det gäller den mer grundläggande värdebasen och själva meningen med arbetet mot kränkande behandling. Vad de efterlyser kan beskrivas som en annan och mer flexibel och reflexiv form av organisatoriskt lärande, nämligen double-loop learning (Argyris & Schön 1974). Den första formen av lärande tycks skapa en osäkerhet beroende på om man har kontroll över alla dokument och regler. En annan orsak till känslan av otrygghet kan vara att eftersom nedskrivna instruktioner knappast kan specificera allt en lärare kan ställas inför kan man aldrig veta vilka viktiga delar som saknas. Kuratorn vid skolan uttryckte det som: ”till sist kanske det blir som en tvärtom-effekt när allt ska skrivas, men man ser inte skillnad på någonting och man kan börja missa viktiga saker”. Jane Green (2011: 91) menar i sin bok om ansvarsutkrävandets (accountability) konsekvenser för läraryrket, att när lärare blir alltför bundna av specificerade regleringar och instruktioner förlorar de det viktiga ansvaret för att helheten fungerar. För att återknyta till Polanyi (1966, s 18) strider ett fokus på detaljer mot den erfarenhetsgrundade kunskapens helhetsfokus: ”it is not by looking at things, but by dwelling in them, that we understand their joint meaning”. Den nedtecknade kunskapen kan i vissa avseenden ses som säker, men denna säkerhet kan enligt Polanyi (1966) delvis vara illusorisk. Bara för att detaljer framstår som konkreta (tangible) innebär det inte att kunskapen om dem är mer sann än kunskap om helhet och processer.

Den nya lärarkunskap vi framför allt tycker oss spårat i denna studie rör den nedtecknade, den del av lärarkunskapen där lärare måste utveckla en formuleringskunskap. Möjligtvis genomgår läraryrket en re-professionalisering där just själva skrivandet är på väg att bli en mycket mer central kunskapsform som på sikt också kan ta formen av erfarenhetsbaserad kunskap. På en teoretisk nivå visar denna potentiella utveckling att distinktionerna mellan de olika kunskapsformerna alltid är flytande: nedtecknad kunskap förutsätter handlande, dvs någon som skriver, läser och tolkar och när en praxis utvecklas etableras successivt erfarenhetsbaserad kunskap. Det handlar för lärare såväl om att exakt och tydligt kunna beskriva incidenter, som att snabbt och effektivt kunna formulera sig i neutrala ordalag som väcker så lite blottor och upprördhet som möjligt. Det handlar om att med lätt hand kunna skriva texter för nya grupper av läsare; väl avvägda texter som kan fungera i ett riskabelt juridiskt och massmedialt sammanhang. De intervjuade lärarna är dock inte där ännu, men de beskriver den traditionella förkroppsligade pedagogiska kunskapen som inte längre tillämpbar; den som använts för att fostra elever att klara av, lösa, inte hamna i, stå ut med och kort sagt få erfarenhet av och lära sig hantera konflikter. Lärarna upplevde att det legalistiska perspektivet starkt hade invaderat skolan och en del funderade över behovet av ett juridiskt ombud för skolan som kunde hjälpa till att försvara pedagogiska värden med juridiska termer. Detta i sig skulle vara ytterligare ett exempel på att relationer mellan lagstiftarens intentioner och praktikens svar på dessa sällan är vare sig enkla eller förutsägbara. Lagens rättesnöre är i praktiken en oskriven norm.

Noter

1. Intresset för dessa frågor uppkom under arbetet med ett tidigare projekt *Inspektion som styrning. Skolinspektion och utbildningsstyrning i Sverige, England och Skottland* (Dnr 2009-5770) finansierat av Vetenskapsrådet. Föreliggande studie *Juridifiering av skolans styrmedel* utgör en pilotstudie finansierad av Umeå School of Education. Studien utmynnade i en ansökan och i ett nytt projekt finansierat av Forte som påbörjats 2016, *Nu blev jag kränkt! Socialisationseffekter av skolans arbete mot kränkande behandling*, (Dnr 2015-00654).
2. *Nu blev jag kränkt! Socialisationseffekter av skolans arbete mot kränkande behandling*, finansierat av Forte.

Referenser

- Argyris, Chris (1994): Litigation mentality and organizational learning. I Sim B. Sitkin & Robert J. Bies, red: *The Legalistic Organization*, s 347–358. Thousand Oaks: SAGE,
- Argyris, Chris & Schön, Donald (1974): *Theory in Practice*. San Francisco: Jossey Bass.
- Arneback, Emma (2012): *Med kränkningen som måttstock: om planerade bemötanden av främlingsfientliga uttryck i gymnasieskolan*. Örebro: Studies in Education, 34.
- Arum, Richard (2003): School discipline and youth socialization. I Richard Arum, red: *Judging School Discipline. The Crisis of Moral Authority*, s 159–187. Harvard University Press.
- Bergström, Ylva (2010): The universal right to education: Freedom, equality and fraternity. *Studies in Philosophy and Education* 29 (2) 167-182.
- Biesta, Gert (2009): Values and ideals in teachers' professional judgement. I Sharon Gewirtz; Pat Mahony; Ian Hextall & Alan Cribb, red: *Changing Teacher Professionalism. International trends, challenges and ways forward*, s 184–194. London: Routledge.
- Blichner, Lars C & Molander, Anders (2008): Mapping juridification. *European Law Journal* 14 (1), 36–54.
- Bryman, Alan (2013): *Samhällsvetenskapliga metoder*. 2:a upplagen. Liber: Stockholm.
- Brännström, Laila (2009): *Förrättsligande: en studie av rättens risker och möjligheter med fokus på patientens ställning*. Lund: Bokbox förlag.
- Carlbaum, Sara (2014): Do you have a compliant? Juridification in marketized school. Paper presenterat vid Nordiska statsvetarkongressen (NOPSA), 12–15 augusti, Göteborg, Sverige.
- Colnerud, Gunnel (2014a): Skolans juridifiering- Om styrning av lärarprofessionen. *Skola och Samhälle*. <http://www.skolaochsamhalle.se/?s=colnerud> (hämtad 2014-02-20).
- Colnerud, Gunnel (2014b): Moral stress in teaching practice. *Teachers and Teaching: Theory and practice* 21 (3), 346–360.
- Day, Christopher (2002): School reform and transitions in teacher professionalism and identity. *International Journal of Educational Research* 37 (8), 677-692.
- Evetts, Julia (2011): A new professionalism? Challenges and opportunities. *Current Sociology* 59 (4), 406–422.

- Engström, Mattias (2013): *Anmäld- Skolpersonals upplevelser och organisatoriska lärprocesser vid anmälningsärenden till Barn- och Elevombudsmannen*. Specialistutbildning. Sveriges Psykologförbund.
- Forsell, Anders & Ivarsson Westerberg, Anders (2014): *Administrationssambället*. Studentlitteratur AB: Lund.
- Freeman, Richard & Sturdy, Steve red (2015): *Knowledge in Policy. Embodied, Inscribed, Enacted*. Bristol: Policy press.
- Gibson, Howard (2013): Home-school agreement: explaining the growth of 'juridification' and contractualism in schools. *Oxford Review of Education* 39 (6), 780-796.
- Green, Jane (2011): *Education, Professionalism and the Quest for Accountability. Hitting the target but missing the point*. New York: Routledge.
- Hargreaves, Andy (2000): Four ages of professionalism and professional learning. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 6 (2), 151-182.
- Harris, Nigel (1987): Defensive social work. *British Journal of Social Work* 17 (1), 61-69.
- Howe, David (1992): Child abuse and the bureaucratization of social work. *The Sociological Review* 40 (3), 491-508.
- Hult, Agneta & Segerholm, Christina (2014): Juridification as governing in education: Swedish Schools Inspectorate as an example. Paper presented at the European Conference for Educational Research (ECER), Network 23, Porto Portugal, September 2-5, 2014.
- Lindgren, Joakim & Clarke, John (2014): The (C)SI effect – School inspection as crime scene investigation. I Martin Lawn & Romuald Normand, red: *Shaping European Education: Interdisciplinary Approaches*, s 131-150. London: Routledge.
- Lindgren, Joakim; Hult, Agneta; Segerholm, Christina & Rönnberg, Linda (2012): Mediating school inspection –Key dimensions and keywords in agency text production 2003-2010. *Education Inquiry* 3 (4), 569-590.
- Lindgren, Lena (2014): *Nya utvärderingsmonstret- Om kvalitetsmätning i den offentliga sektorn*. Studentlitteratur AB: Lund.
- Ozga, Jennifer (1995): Deskillling a profession: professionalism, deprofessionalisation and the new managerialism. I Busher Huge & Saran Rene, red: *Managing teachers as professionals in schools*, s 21-37. London: Kogan Page.

- Polanyi, Michael (1967): *The Tacit Dimension*. Garden City, N.Y. Anchor Books.
- Power, Michael (2013): *Organizations and Audit Trails*, Working paper.
- Runesdotter, Caroline (2012): *Rätt och fel i skolans värld-myndighetsutövanden och gränsdragningar i professioner*. Vetenskapsrådet Dnr 2012-5029
- Rönneberg, Linda, Lindgren, Joakim & Segerholm, Christina (2012): In the public eye. Swedish school inspection and local newspapers: exploring the audit-media relationship. *Journal of Education Policy* 28 (2), 178–197.
- SFS 2010:800. Skollag.
- Sitkin, Sim B. & Bies, Robert J. red (1994): *The Legalistic Organization*. Thousand Oaks: SAGE.
- Skolinspektionen (2016): Anmälningar och beslut 2015. <http://skolinspektionen.se/sv/Statistik/Statistik-om-anmalningar/anmalningar-och-beslut-2015/> Hämtad 2016-03-30.
- Solbrekke, Tone D. & Englund, Tomas (2011): Bringing professional responsibility back in. *Studies in Higher Education*, 36 (7), 847–861.
- Stake, Robert E (1995): *The Art of Case Study Research*. Thousand Oaks: SAGE.
- SVT (2015): Kommuner försäkrar sig mot skadestånd i mobbningsmål. <http://www.svt.se/nyheter/inrikes/fler-anmalner-krankande-behandling> (hämtad 2015-10-19).
- Teubner, Günther (1987): Juridification, concepts, aspects and solutions. I Günther Teubner, red: *Juridification of Social Spheres. A Comparative Analysis in the Area of Labor, Corporate Antitrust and Social Welfare Law*, s 3–48. Berlin: Walter de Gruyter & Co.