

Innehåll och pedagogiska diskurser på lärares kompetensutvecklingsmarknad: en studie av insatser som genererar fakturer

Magnus Levinsson

Institutionen för pedagogiskt arbete, Högskolan i Borås

Anita Norlund

Institutionen för pedagogiskt arbete, Högskolan i Borås

Lill Langelotz

Institutionen för pedagogiskt arbete, Högskolan i Borås och Institutionen för pedagogik och specialpedagogik, Göteborgs universitet

ABSTRACT

Syftet med den här artikeln är att bidra med fördjupad kunskap om innehållet i lärares kompetensutveckling i en decentraliserad utbildningssektor. Specifikt fokus riktas mot hur innehållet i denna kompetensutveckling relaterar till lärares undervisningsuppdrag att utveckla såväl kunskaper som värderingar hos elever. Artikeln tar sin utgångspunkt i 679 kompetensutvecklingsfakturer från tre socio-ekonomiskt olika kommuner i Sverige. Teoretiskt är studien baserad i Bernsteins fenomen *pedagogisk diskurs*, som i sin tur bidrar med de analytiska begreppen *instruktionell* och *regulativ* diskurs vilka har styrkt analysen av fakturamaterialet. Resultatet åskådliggör i vilken grad kompetensutvecklingsinnehållet orienteras mot ämneskunskaper och generella kompetenser (instruktionell diskurs) respektive det som rör elevers värderingar (regulativ diskurs). Vidare illustrerar resultatet flera samband mellan kompetensutvecklingens diskursiva inriktning, skolform (grundskola och gymnasium) och typ av kompetensutvecklingsaktör. Analysen visar också att innehållet i lärares kompetensutveckling karaktäriseras av att lärare uppmuntras att inta en intraindividuell förändringsambition i relation till sina elever och inte av en ambition om intergruppförändring, det vill säga med syfte att utjämna skillnader mellan sociologiskt definierade grupper.



Detta verk är en öppet tillgänglig artikel publicerad under licensen [Creative Commons Erkännande-IngåBearingar 4.0](https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/)

© 2023 [Magnus Levinsson, Anita Norlund, Lill Langelotz]

ISSN: 1401-6788

DOI: <https://doi.org/10.15626/pfs28.04.01>

INLEDNING

Den här artikeln har fokus på innehållet i lärares kompetensutveckling och hur detta innehåll förhåller sig till lärares uppdrag, som innebär att utveckla såväl kunskaper som värderingar hos elever. Med stöd i utbildningssociologen Basil Bernsteins (2000) distinktion mellan *instruktionell* och *regulativ* diskurs studerar vi hur kompetensutvecklingen förhåller sig till detta tvådelade uppdrag. Vi riktar särskild uppmärksamhet mot hur innehållet formar den instruktionsella och regulativa diskursen i en marknadsiserad och decentraliserad utbildningssektor, där en mängd olika aktörer verkar och erbjuder lärare kompetensutveckling (Ball, 2009; Ideland & Serder, 2022; Lundahl m.fl., 2013).

I Sverige har decentraliseringsreformer medfört förändringar av kontrollen och makten över lärares kompetensutveckling (Kirsten & Wermke, 2017; SOU, 2014). Kompetensutvecklingen är ytterst huvudmannens ansvar och i den kommunala sektorn tas formellt beslut om kompetensutveckling av chefer och ledare antingen på förvaltningsnivå eller på skolnivå (Jarl, 2013; Persson m.fl., 2005). Denna utveckling tycks dels ha medfört att lärares inflytande över kompetensutvecklingen har minskat (Parding m.fl., 2018; Lärarnas riksförbund, 2021), dels att innehållet i lärares kompetensutveckling har vidgats till att också inkludera arbetsgivarintressen, där bland annat fenomen som skolutveckling har kommit att betonas (SOU, 2014; Skolinspektionen, 2015)¹. Ytterligare en konsekvens är att fler aktörer, såväl offentliga som privata, involveras i lärares kompetensutveckling och tycks konkurrera om uppdrag och resurser (Parding m.fl., 2017; SOU, 2014; Wermke, 2013). Kunskapen om denna kompetensutvecklingsmarknad är dock begränsad och det saknas framförallt studier om vilket innehåll som säljs och köps, och hur detta innehåll förhåller sig till lärares uppdrag att förmedla såväl kunskaper som värderingar—eller med andra ord hur innehållet förhåller sig till den *instruktionella* respektive den *regulativa diskursen*. Syftet med den här artikeln är därmed att bidra med kunskaper om innehållet i lärares kompetensutveckling. För att uppfylla syftet besvarar artikeln följande tre frågeställningar:

- 1) Vilka diskursiva orienteringar kan identifieras i insatser som ingår i lärares kompetensutveckling och hur stor del av insatserna kan relateras till respektive diskurs?
- 2) Vilka kompetensutvecklingsinnehåll kan identifieras i respektive diskurs och vilken typ av ambition att förändra elever impliceras av dessa innehåll?
- 3) Vilka samband kan identifieras mellan kompetensutvecklingens diskursiva inriktning, skolform och typ av kompetensutvecklingsaktör?

Kompetensutveckling kan definitionsmässigt innebära såväl formella som informella aktiviteter som lärare engagerar sig i under sitt yrkesliv för att utveckla sin kompetens och yrkesskicklighet (Langelotz, 2017; Wermke, 2013).

Vårt fokus rör dock enbart formell kompetensutveckling och specifikt den som köps av kommunala huvudmän och skolor, det vill säga den kompetensutveckling som genererar fakturor. Kompetensutveckling som exempelvis anordnas internt av rektorer eller lärare, som erhålls via reguljära kurser och program på högskola eller universitet, eller som kan ingå när kommuner köper eller hyr IKT-utrustning faller således inte inom ramen för den här artikeln.

LÄRARES KOMPETENSUTVECKLING OCH DESS INNEHÅLL

Lärares kompetensutveckling är ett omfattande forskningsfält som rymmer flera olika inriktningar (Kirsten, 2020; Wermke, 2013). Kirstens (2020) syntes av internationella översikter visar att forskningsfältets intresseområden rör allt från styrning, ledarskap, lärares lärande och samverkan mellan universitet och skola, till effekter av och beskrivningar av enskilda kompetensutvecklingsinsatser (jfr Avalos, 2011; Bolam & McMahon, 2004; Kennedy, 2014). I svensk kompetensutvecklingsforskning tycks bland annat styrningsfrågor ha rönt stor uppmärksamhet (se t.ex. Johansson & Magnusson, 2019; Kirsten & Carlbaum, 2020; Kirsten & Wermke, 2017; Parding m.fl., 2017), vilket kan förklaras av att svensk utbildningspolicy återkommande identifierat lärares kompetensutveckling som en nyckelkomponent i genomförandet av reformer (Kirsten, 2020; SOU, 2014; Wermke, 2013).

Oavsett inriktning förefaller inte innehållet i lärares kompetensutveckling ha utgjort ett primärt intresse för svensk kompetensutvecklingsforskning. Det finns dock resultat från statliga utredningar, lärarfackliga undersökningar, samt internationella jämförande studier som TIMSS, PIRLS och TALIS som bidrar med viss insikt (se t.ex. Lärarförbundet, 2016; Lärarnas Riksförbund [LR], 2006, 2021; Skolverket 2019a; SOU, 2014). Det är samtidigt viktigt att understryka att majoriteten av dessa resultat inte rör *förekomsten* av olika kompetensutvecklingsinnehåll utan andra relaterade fenomen som exempelvis upplevda kompetensutvecklingsbehov och vilka innehåll som lärare önskar mer av. LR:s (2021) undersökning tycks vara den enda som berör förekomst på ett generellt plan. Där visas att ämneskunskap, följt av IKT i undervisningen och undervisning av elever i behov särskilt stöd var det vanligast förekommande innehållet i den kompetensutveckling som lärare erbjöds under 2019. När det gäller ämnesspecifik kompetensutveckling inom läsning, matematik och naturorienterande ämnen uppskattar Kirsten (2020) den till omkring en dag per undervisningsämne och är baserat på uppgifter från TIMSS 2015 och PIRLS 2016.

Av LR:s (2021) undersökning framgår det vidare att arbetsgivaren var den mest frekventa anordnaren av kompetensutveckling, följt av ”annan anordnare”, statlig myndighet och högskola. Resultaten av undersökningen identifierar därtill vissa samband mellan respektive typ av anordnare och innehåll. Arbetsgivaren tycks i högre grad stå bakom kompetensutveckling rörande

de IKT i undervisningen, myndigheter tillhandahåller i större utsträckning insatser gällande ämneskunskap, medan högskola i högre grad anordnar kompetensutveckling rörande ämneskunskap och elever i behov av särskilt stöd. Sammantaget tyder LR:s enkät på att flera olika aktörer är involverade i lärares kompetensutveckling, vilket också bekräftas av tidigare forskning (se t.ex. Andersson & Skott, 2010; Langelotz, 2017; Parding m.fl., 2017; Wermke, 2013). Privata aktörer, som individuella konsulter och transnationella utbildningsföretag, och icke-vinstdrivande aktörer, som intresseorganisationer av olika slag, uppmärksammas emellertid inte i LR:s (2021) undersökning. Men resultat av tidigare forskning och myndighetsrapporter antyder att sådana kompetensutvecklingsaktörer spelar en roll också på kommunal nivå (se t.ex. Ideland & Serder, 2022; Skolverket, 2019b; Wermke, 2013).

Det finns internationell forskning som belyser lärares kompetensutveckling i länder som till exempel USA, England och Australien, där ansvaret för kompetensutvecklingen i olika avseenden också är decentraliserat (Kirsten, 2020; Knapp, 2003; McCormick, 2010; Mockler, 2020). Undersökningar visar exempelvis hur flera olika aktörer involveras i lärares kompetensutveckling på såväl skoldistriktsnivå i USA (t.ex. Knapp, 2003) som av lokala myndigheter i England (t.ex. McCormick, 2010). Det finns därtill undersökningar som specifikt belyser hur kommersiella aktörer erbjuder kompetensutvecklingsinsatser inom områden som framstår som särskilt angelägna i den aktuella policydiskursen (se t.ex. Ball, 2009; Burch, 2006; Ellis m.fl., 2021; Mockler, 2020). Men precis som i Sverige tycks det saknas studier som belyser *förekomsten* av kompetensutvecklingsinnehåll. TALIS-undersökningen från 2018 (OECD, 2019), som inbegriper lärare från totalt 48 länder, ger emellertid viss insikt i vilket innehåll som tillhandahålls på en internationell arena. Till de fem innehåll som störst andel lärare menar att de tagit del av hör i fallande ordning ämneskunskap, ämnesdidaktik, bedömning, läroplanskunskap, samt elevbeteende och ledarskap i klassrummet. Kompetensutveckling rörande undervisning i multikulturella och flerspråkiga miljöer samt kommunikation med människor från andra länder och kulturer utgör det innehåll som lägst andel lärare anger att de erbjudits insatser kring. TALIS-undersökningen visar därtill att bedömning och betygsättning, undervisning av elever med särskilda behov, ämnesöverskridande undervisning samt elevbeteende och ledarskap i klassrummet hör till de tematiker som har ökat mest sedan 2013.

Avslutningsvis kan vi konstatera att kunskaperna om såväl innehåll som aktörer i lärares kompetensutveckling till stor del saknas. I föreliggande artikel ämnar vi fylla denna kunskapslucka genom en systematisk undersökning av kompetensutvecklingsfaktorer i tre kommuner med specifikt fokus på vilket innehåll som skolor betalar för och hur detta innehåll relaterar till lärares (dubbla) uppdrag.

TEORETISK INRAMNING

I analysen av innehållet i lärares kompetensutveckling introducerar och använder vi som tidigare nämnts två analytiska begrepp—*regulativ och instruktionell diskurs*—hämtade från utbildningssociologen Basil Bernsteins (2000) begreppsapparat. Som Tsatsaroni, Ravanis och Falaga (2003) beskriver fokuserade Bernstein under fyra decennier på ”the institution of the modern school arguing that this has been designed to transmit *two kinds of knowledge*” (s. 391, vår kursivering). För att kunna fånga de två kunskapsstyper som nämns i citatet, och som är i fokus i den här artikeln, myntade Bernstein (1990, 2000) det nämnda begreppsparat. *Den instruktionella diskursen* motsvarar läroplanens ”kunskaper” och berör fakta, teorier eller texter, främst inom ett visst ämnesområde. Norlund (2018) har tidigare argumenterat för att (generella) kompetenser företrädesvis bör ses som en sidogrupp, ett synsätt som vi tillämpar i den här artikeln genom att göra en distinktion mellan *instruktionell ämnesdiskurs* och *instruktionell kompetensdiskurs*.

Den regulativa diskursen representerar i sin tur värdefrågan och handlar om hur elever uppträder, eller vad de uppmuntras att uppvisa för vanor, karaktär, identitet, attityd och moraliska värderingar. De två begreppen bildar enligt Bernstein tillsammans en enda *pedagogisk diskurs* men de är inte likställda. Den instruktionella diskursen är närmare bestämt alltid *inbäddad* i den regulativa. Kunskaper kan inte förmedlas i ett vakuum vilket innebär att man alltid som lärare vill skapa vissa värderingar hos eleverna vilket kan hänföras till den regulativa diskursen. De två diskurserna bör alltså inte analyseras separat utan tillsammans, en omständighet som vi ska återkomma till mot slutet av artikeln. Däremot, hävdar vi, kan poänger göras genom att belysa den ena respektive den andra.

Generellt sett har kompetensutvecklingsinsatser för lärare som övergripande mål att i nästa led bidra till *förändring* hos elever. Vi vill här hänvisa till en indelning i två olika typer av förändring, hämtad från Bernsteins (1990, s. 72) ofta refererade modell över pedagogiska modaliteter. De två typerna är å ena sidan intraindividuell förändring, det vill säga förändring inom den enskilda eleven, och å andra sidan intergruppförändring, det vill säga utjämnning av sociala orättvisor mellan grupper vilket för övrigt uttrycks som ett kompensatoriskt uppdrag i den svenska skollagen (SFS 2010:800, kap 1, 8§; 9§). ”Grupper” står här för sociologiskt definierade sådana, till exempel grupper som hänför till social klass, kön eller etnicitet. Varje typ av regulativt orienterad insats liksom varje typ av regulativt och instruktionellt orienterad insats *i kombination* medför en viss typ av pedagogisk diskurs som i sin tur frammanar olika elevideal. Kompetensutveckling som gör lärare mer kompetenta att *förändra* elever kan ha olika inriktning och i förlängningen förstärka olika samhällsgruppers preferenser om utbildning. Mer precist går de modaliteter som hör ihop med intraindividuell förändring i linje med medelklassens intressen. Exempelvis antas den pedagogiska diskurs som syftar till en självexpressiv

elev möta den kulturella medelklassens utbildningsideal (Bernstein, 1990) och den pedagogiska diskurs som uppmuntrar till en entreprenöriell elev den ekonomiska medelklassens (se Norlund m.fl., 2013)².

Inom kompetensutvecklingsforskningen finns teoretiska modeller som relaterar kompetensutvecklingspraktiken till undervisningspraktiken (se t.ex. Knapp, 2003; Timperley, 2013). Dessa modeller gör bland annat antagandet att det finns en ömsesidig påverkan, om än inte kausal, mellan lärares lärande och elevers lärande, men tycks inte beakta hur innehållet i kompetensutvecklingspraktiken förhåller sig till lärares uppdrag i undervisningspraktiken. Här, hävdar vi, ger Bernsteins kodteori ett fruktbart stöd, genom att öppna för underbyggda analyser av pedagogisk diskurs.

METOD OCH DATA

Den här artikeln utgör ett delresultat av det fyraåriga projektet *Fakturan, fortbildningen och forskningen (Faktura-projektet)* finansierat av Vetenskapsrådet (dnr 2019-03828). Faktura-projektet utforskar lärares kompetensutveckling via tre relaterade arbetspaket: (i) analys av kompetensutvecklingsfaktorer (ii) intervjuer av lärare och andra intressenter (iii) nätverksanalyser av kompetensutvecklingsaktörer. Föreliggande studie hänförs till det första arbetspaketet, i vilket faktorer samlats in från tre olika kommuner i Sverige.

Tillgång till kompetensutveckling, och därmed innehållet, varierar mellan skolor, kommuner och regioner, dels beroende på arbetsplatsens karaktäristika, dels beroende på lokala och regionala förhållanden (Parding m.fl., 2017). Vi har därför strävat efter en variation i dataunderlaget. De tre kommuner som ingår i studien är valda utifrån en vedertagen socioekonomisk analys av kommuner (SEKOM) där tio olika variabler, som invånarnas utbildningsnivå, inkomst, sjukhälsotal och förvärvsarbete, ligger till grund för kategorisering av kommunerna (Forsberg, 2019).

Den största kommunen i urvalet hör till den SEKOM-kategori som kan sägas representera "mångfaldens Sverige" (Forsberg, 2019, s. 11) med en blandad sammansättning av invånare vad gäller utbildningsnivå, etnicitet, inkomst, sjukhälsotal et cetera. Kommunen är den till invånarantalet största i studien och har genererat 538 fakturer (79,2% av det totala antalet). I nästa kommun, som ligger på pendlingsavstånd från en av Sveriges tre största städer är utbildningsnivån hög och invånarna har höga inkomster. 112 fakturer (16,5% av det totala antalet) kommer härifrån. Den tredje och sista kommunen är den sett till invånarantal minsta i den här studien. Den har invånare med höga sjukhälsotal, låg inkomst och låg utbildningsbakgrund. Eftersom det endast finns en skolenhet (f-9) i denna kommun har vi valt att inhämta fakturer från tre år (2017, 2018, 2019) och inte från två år som för övriga kommuner i urvalet. 29 fakturer (4,3% av det totala antalet) kommer från den här kommunen. I den här artikeln behandlar vi fakturorna utan åtskillnad mellan

de tre kommunerna. Sammantaget ingår 51 grundskolor och sju gymnasieskolor, inklusive grund- och gymnasiesärskolor, i underlaget.

Datainsamling och analys

Arbetet med att samla in fakturor, koda och analysera kompetensutvecklingsinnehållet har genomförts i fyra steg där vi:

1. Begärde från de tre kommunernas utbildningsförvaltningar ut fakturor via e-post som berörde lärares kompetensutveckling för åren 2018 och 2019 (samt också 2017 i den minsta kommunen). En granskning av de totalt 998 inhämtade fakturorna visade emellertid att 308 fakturor rörde kompetensutveckling för andra yrkeskategorier i den svenska skolan som till exempel rektorer, psykologer, kuratorer, skolsköterskor, studievägledare och logopedier. Dessa fakturor exkluderades därmed från urvalet i föreliggande studie som belyser lärares kompetensutveckling. I gruppen lärare inbegriper vi här lärare, förstelärare, fritidslärare, specialpedagoger, resurslärare och lärarassistenter.
2. Kompenserade för eventuellt utebliven information i fakturorna genom att kontakta rektorer, administratörer, lärare eller kompetensutvecklingsleverantörer via telefon eller e-post och/eller genom internetsökningar på de berörda skolornas och/eller leverantörernas webbsidor. I vissa fall fanns också föreläsares powerpointpresentationer att tillgå. Elva av fakturorna saknade dock kontaktuppgifter och vi kunde därmed inte erhålla information om de berörda kompetensutvecklingsinsatserna nödvändig för denna artikel. Bortfallet motsvarar 1,4 procent av det totala antalet fakturor som rör lärares kompetensutveckling. Eftersom vi inte vet av vem eller för vem som dessa kompetensutvecklingsinsatser köptes in kan bortfallet lika väl gälla fakturor som rör andra yrkeskategorier. 679 fakturor utgör således det sammantagna underlaget och motsvarar totalt en kostnad för kompetensutveckling på 8 020 318 kronor.
3. Extraherade information från varje faktura och kodade in denna i en SPSS-datafil bestående av en rad variabler av olika karaktär som svarar mot Faktura-projektets syfte och frågeställningar. Analysen i föreliggande studie fokuserar huvudsakligen på sex kvalitativa variabler: *Pedagogisk diskurs*, *Skolform*, *Kompetensutvecklingsaktör*, *Skolämne*, *Förändring* och *Kompetensutvecklingsinnehåll*. Skolform är en dikotom variabel som inkluderar kategorierna *grundskola* och *gymnasium* och i denna har även fakturor från särskoleenheter kodats.³ Variabeln rörande kompetensutvecklingsaktör innehåller fyra kategorier:

Kommersiell, Lärosäte, Offentlig och Intresseorganisation. Mot bakgrund av att en och samma faktura kunde röra mer än ett innehåll kodades kompetensutvecklingsinnehåll i 20 dikotoma undervariabler som konstruerades under arbetets gång. Fakturor som i detta steg identifierades som insatser rörande ämneskunskap kodades vidare i variabeln *Skolämnen* bestående av kategorier som motsvarar samtliga ämnen i den svenska grund- och gymnasieskolan. Analysen av kompetensutvecklingsinnehållets relation till lärares uppdrag kodades därefter i variabeln *Pedagogisk diskurs*. Antalet kategorier i denna variabel utökades i takt med att det empiriska materialet påkallade det, från de inledningsvis tre teoridrivna kategorierna till följande fem:

- i. *Instruktionell ämnesdiskurs*: Insatser som motsvarar läroplanens kunskapsinnehåll genom att behandla fakta, teorier eller texter inom ett visst skolämne.
- ii. *Instruktionell kompetensdiskurs*: Kompetensutvecklingsinsatser som riktas mot grundläggande färdigheter inom vissa specifika ämnen eller mot mer generella förmågor som kan spänna över flera skolämnen (till exempel läsförmåga).
- iii. *Regulativ diskurs*: Kompetensutvecklingsinsatser rörande elevers uppträdande, vanor, karaktär, identitet, attityd och moraliska värderingar.
- iv. *Diskursblandning*: Insatser med mer än ett innehåll som rör både regulativ och instruktionell diskurs. Hit hör främst konferenser och mässor.
- v. *Övrigt*: Kompetensutvecklingsinsatser som inte direkt relaterar till undervisning eller där erhållen informationen inte är tillräcklig för att inordna insatsen i någon av ovanstående diskurser.

Fakturorna och det övriga materialet analyserades, i de fall det var tillämpligt, i ytterligare ett steg avseende den förändringstyp som dessa insatser kunde antas ha ambition att bidra till. Denna aspekt kodades i den dikotoma variabeln *förändring* som består av två teoribaserade kategorier: *intraindividuell förändring* respektive *intergruppförändring*.

4. Analyserade data med hjälp av deskriptiv statistik, framför allt via korstabuleringar i SPSS, i syfte att undersöka hur antalet fakturor för olika kompetensutvecklingsinnehåll fördelade sig över de pedagogiska diskurserna, samt hur dessa fördelningar gestaltade sig i relation till typ av kompetensutvecklingsaktör samt över skolformerna grundskola och gymnasium.

Samtliga fyra ovanstående steg har vi, författarna till denna artikel, genomfört i nära samverkan med varandra. Detta betyder att vi vid återkommande tillfällen har träffats för att både genomföra och diskutera kodnings- och analysarbetet. Divergenta uppfattningar rörande exempelvis kodningar av enskilda faktorer har vi hanterat och löst via diskussion. För att kontrollera och kalibrera arbetet har samtliga kodningar avseende kompetensutvecklingsinnehåll, skolämne och pedagogisk diskurs dessutom gått igenom upprepade gånger efter att samtliga faktorer kodats in i SPSS-filen.

RESULTAT

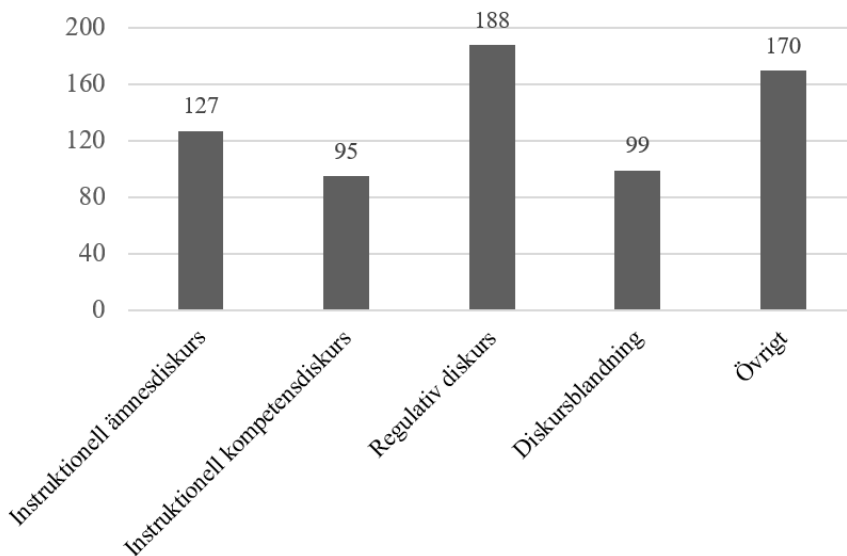
Resultatavsnittet inleds med en redovisning av hur faktorerna har fördelat sig över de aktuella diskurserna, samt vilka typer av kompetensutvecklingsaktörer som är involverade i lärares kompetensutveckling i de undersökta kommunerna. Därefter följer resultatpresentationen en struktur där de *instruktionellt orienterade* kompetensutvecklingsinsatserna, uppdelade i *instruktionell ämnesdiskurs* respektive *instruktionell kompetensdiskurs* redovisas först, följt av de *regulativt orienterade* insatserna och den grupp av aktiviteter som här representerar en *diskursblandning*. I respektive avsnitt uppmärksammas också eventuella skillnader mellan grundskola och gymnasium samt vilka aktörer som står bakom insatserna. Avslutningsvis belyses resultatet i relation till den typ av *förändring* som kompetensutvecklingsinsatserna implicit uppmuntrar till.

Aktörer och diskurser i lärares kompetensutveckling

Faktorerna för lärares kompetensutveckling fördelar sig olika i relation till de aktuella diskurserna (se figur 1). Den *regulativa diskursen* samlar flest antal faktorer (188), följt av den *instruktionella ämnesdiskursen* (127), *diskursblandning* (99) och den *instruktionella kompetensdiskursen* (95). Till kategorin *övrigt* (170) hör kompetensutveckling som inte är direkt relaterad till lärares undervisningsuppdrag som exempelvis Hjärt-Lungräddningsutbildning, gruppstärkande aktiviteter samt övergripande verksamhetsplanering och utveckling. Denna kategori av insatser behandlas inte fortsättningsvis eftersom den inte faller inom ramen för artikelns syfte och kommande analyser baseras således på totalt 509 faktorer.

Figur 1.

Antal fakturer i respektive diskurs (totalt 679 fakturer)



Marknaden för lärares kompetensutveckling i de tre kommunerna involverar fyra olika typer av aktörer (se tabell 1). Värt att notera är att *kommersiella* aktörer engageras i lärares kompetensutveckling i betydligt högre grad än andra parter. Kommersiella aktörer står för 69 procent av det totala antalet fakturer (84 procent av de totala kostnaderna). Bland de kommersiella aktörerna finns olika företagsformer representerade: Kommanditbolag, handelsbolag, enskild firma, ekonomisk förening, enskild juridisk person och aktiebolag. Aktiebolagen är överrepresenterade. Övriga aktörer som fakturerat för lärares kompetensutveckling utgörs av *intresseorganisationer*, som exempelvis nationella föreningar och förbund som bevakar särskilda frågor eller skolämnen. Bland *offentliga organisationer* på nationell, regional eller kommunal nivå, återfinns exempelvis myndigheter, länsorganisationer och kommunala förvaltningar och bland *lärosäten* finns både universitet och högskolor representerade.

Av tabellen nedan går också att utläsa att grundskollärare i större utsträckning erhåller kompetensutveckling av kommersiella aktörer (74%) och offentliga organisationer (11%) jämfört med gymnasielärare (57% respektive 5%). Gymnasielärare medverkar i stället i större utsträckning i aktiviteter som anordnas av lärosäten (13%) och intresseorganisationer (25%) i förhållande till grundskollärare (5% respektive 11%).

Tabell 1.

Antal och andel fakturor i grundskola och gymnasieskola distribuerade över typ av kompetensutvecklingsaktör

		<i>Kommersiell</i>	<i>Intresse- organisation</i>	<i>Offentlig</i>	<i>Lärosäte</i>	<i>Totalt</i>
<i>Antal fakturor (%)</i>	Grund- skola	270 (73,6)	41 (11,2)	39 (10,6)	17 (4,6)	367 (100)
	Gymna- sium	81 (57,0)	35 (24,6)	7 (4,9)	19 (13,4)	142 (100)
	Totalt	351 (69,0)	76 (14,9)	46 (9,0)	36 (7,1)	509 (100)

Den instruktionella ämnesdiskursens aktiviteter

Som redan nämnts motsvarar *den instruktionella ämnesdiskursen* läroplanens kunskapsinnehåll och rör fakta, teorier eller texter inom ett visst skolämne. Denna typ av tydligt ämnesspecialiserade aktiviteter, står för 25 procent (127 fakturor) av det totala antalet fakturor som kan knytas till lärares undervisningsuppdrag (509 fakturor).

Matematik är det skolämne till vilken den största andelen fakturor inom den instruktionella ämnesdiskursen kan knytas (21%), följt av yrkesämnena (18%) svenska som andraspråk (11%) respektive moderna språk (engelska, tyska, franska, spanska) (10%). Idrott och hälsa (8%), naturorienterande ämnen (6%) och svenska (5%) samlar också en grupp fakturor inom denna kategori (se figur 2 nedan). Övriga ämnen representeras dock endast av enstaka fakturor. När det gäller yrkesämnena är dessa uteslutande från gymnasieskolan och samlar insatser rörande exempelvis svets-, transport-, byggnadsteknik- och frisörrelaterade ämneskunskaper.

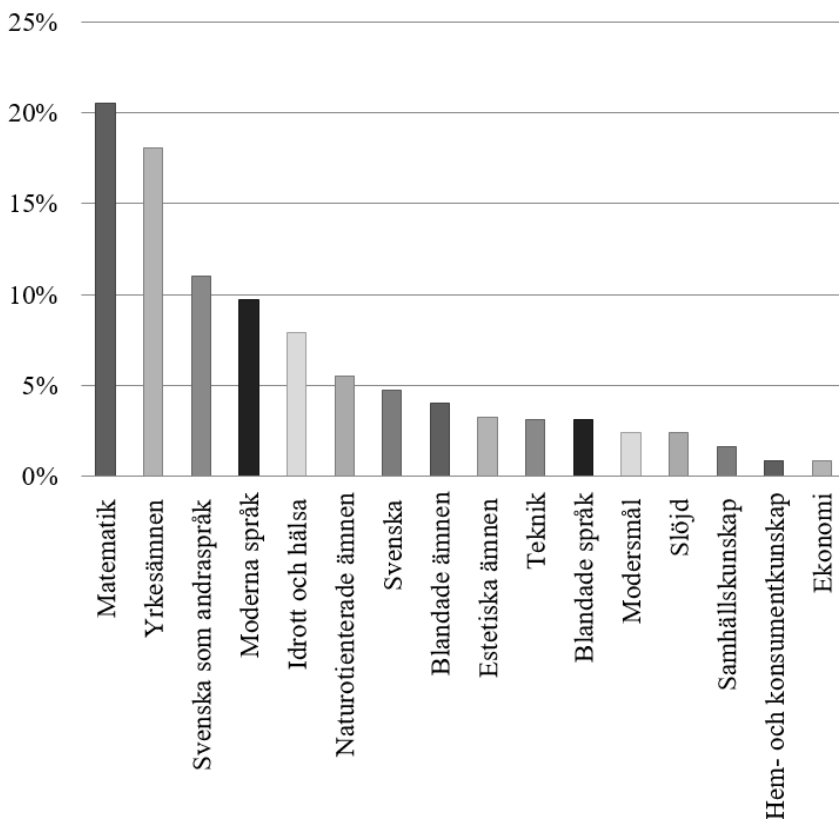
Skolform har betydelse för i vilken utsträckning som lärare erhåller kompetensutveckling med ämnesfördjupande inslag (se tabell 3). Gymnasielärare tillhandahåller en större andel insatser som är riktade mot en instruktionell ämnesdiskurs (53%) jämfört med grundskolelärare (14%).

Företag, främst aktiebolag, står för ungefär hälften av insatserna i den instruktionella ämnesdiskursen (se tabell 4). Admera Education AB, Skolporten AB, Centrum för fortbildning (handelsbolag), Kompetensteamet AB, Sweden Conference Group AB, Symetri AB, SYAB Gruppen AB, Matteklubben i Sverige AB, Linda Castell Consulting AB, Lärarfortbildning AB samt Natur & Kultur AB hör till de företag som anlitas mer än en gång. Intresseorganisationer kan knytas till drygt en fjärdedel av insatserna. Här före-

kommer exempelvis Språklärarnas Riksförbund, Matematiklärarföreningen, Föreningen Läsrörelsen, Västra Götalands Idrottsförbund, Svetskommissionen, Svenska Orienteringsförbundet, Brandskyddsföreningen och Spansklärlärföreningen. Universitet står bakom drygt 21 procent av de ämnesrelaterade aktiviteterna i vilka lärare har mött representanter från framför allt Stockholms universitet och Nationellt centrum för matematikutbildning (NCM) vid Göteborgs universitet. Uppsala universitet och Malmö universitet har ansvarat för någon enstaka insats var. Offentliga aktörer har svarat för knappt fyra procent av aktiviteterna och här återfinns en skolchef, Västra Götalandsregionen, ett kommunalt badhus och kulturförvaltningen i Stockholms stad.

Figur 2.

Andel faktorer i instruktionell ämnesdiskurs fördelade över skolämne



Tabell 3.

Korstabell mellan skolform och instruktionell ämnesdiskurs.

		<i>Instruktionell ämnesdiskurs</i>	<i>Övriga diskurser</i>	<i>Totalt</i>
<i>Antal fakturer (%)</i>	Grundskola	52 (14,2)	315 (85,8)	367 (100)
	Gymnasium	75 (52,8)	67 (47,2)	142 (100)
Totalt		127 (25,0)	382 (75,0)	509 (100)

Tabell 4.

Korstabell mellan instruktionell ämnesdiskurs och kompetensutvecklingsaktör

		<i>Kommersiell</i>	<i>Intresse- organisation</i>	<i>Offentlig</i>	<i>Lärosäte</i>	<i>Totalt</i>
<i>Antal fakturer (%)</i>	Instruktionell Ämnes- diskurs	62 (48,8)	32 (25,2)	6 (4,7)	27 (21,3)	127 (100)
	Övriga diskur- ser	289 (75,7)	44 (11,5)	40 (10,5)	9 (2,4)	382 (100)
	Totalt	351 (69,0)	76 (14,9)	46 (9,0)	36 (7,1)	509 (100)

Av tabell 4 ovan kan också utläsas att kommersiella aktörer och offentliga organisationer är betydligt mindre inbegripna i ämnesfördjupande kompetensutveckling (49% respektive 5%) jämfört med deras respektive bidrag inom övriga diskurser (76% respektive 11%). Lärosäten och intresseorganisationer står bakom en avsevärt större andel aktiviteter som har en inriktning mot en instruktionell ämnesdiskurs (21% respektive 25%) i förhållande till deras respektive andel av insatserna som har en annan diskursiv inriktning (2% respektive 12%).

Avslutningsvis är det viktigt att betona att skolämnen ligger på en glidande skala mellan stofftyngd och färdighetstyngd. Ämnet samhällskunskap inbegriper till exempel en mängd färdigheter men får ändå ses som mer stofftätt

än ämnen som svenska som andraspråk. Oavsett denna skillnad i karaktär mellan ämnen har vi fört sådant innehåll som vi har nämnt i det här avsnittet till den instruktionella ämnesdiskursen.

Den instruktionella kompetensdiskursens aktiviteter

Vid sidan av det hittills behandlade innehållet finns det ett kluster av insatser som vi har kategoriserat som *instruktionell kompetensdiskurs* och som utgör 19 procent (95 fakturer) av det totala antalet fakturer som rör pedagogiska diskurser (509 fakturer). Även om den instruktionella ämnesdiskursen innefattar färdigheter finns det, hävdar vi, anledning att skapa en ny kategori för insatser som lärare har varit med om och som berör färdigheter av en särskild karaktär. Denna nya kategori har fokus på *grundläggande* färdigheter inom vissa specifika ämnen alternativt på generella förmågor som kan spänna över flera skolämnen. Insatserna här handlar till övervägande del om kompetensutveckling kring olika diagnos- och utvecklingsprogram relaterade till elevers läs-, matematik- eller kommunikationssvårigheter. 64 procent av fakturorna som är orienterade mot en instruktionell kompetensdiskurs rör program och material som Bravkod, Logos, Wendick, TAKK, PECS och K3-modellen. De tre förstnämnda avser att göra lärare bättre rustade i att avgöra och utveckla elevers läsförmåga: Bravkod är en träningsmetod som syftar till att automatisera elevers avkodningsförmåga; Logos består av olika tester rörande del-färdigheter som är centrala för läsflyt och används också för att diagnostisera dyslexi; Wendick utgörs av utbildningar och material för automatisering och kartläggning av elevers grundläggande färdigheter inom språk och läsning. Wendick innefattar därtill en motsvarande uppsättning utbildningar och material som avser automatisering och kartläggning av elevers grundläggande färdigheter inom matematik inklusive taluppfattningsförmåga (subitiserings) och tidsuppfattningsförmåga. TAKK och PECS är program och metoder som avser att främja elevers kommunikationsfärdigheter genom att ersätta eller komplettera talat språk med hjälp av olika hjälpmedel som digitala verktyg, tecken och bilder. PECS avser därtill att främja elevers förmåga att ta initiativ och samspela i sociala situationer. K3-modellen används för att kartlägga elevers förmåga till bland annat uppmärksamhet, impuls kontroll, planering, perception, kommunikation, samspel och föreställningsförmåga. Överhuvudtaget är samtliga program som lärare fortbildats i och som rör elevers läs-, matematik- eller kommunikationssvårigheter inramat av en specialpedagogisk diskurs.⁴

Resterande 36 procent av kompetensutvecklingsinsatserna i kategorin instruktionell kompetensdiskurs är till viss del också präglade av en specialpedagogisk inriktning. Flera insatser, om än utan koppling till specifika program och material, berör exempelvis innehåll gällande hur elever med dyslexi och dyskalkyli kan identifieras och stödjas genom metoder som främjar deras avkodnings- och räkneförmåga. Ibland berörs också mer generella förmågor

relaterade till minne som i vissa insatser förmodas utgöra del av elevers läs- och matematiksvårigheter.

Ett innehåll i den instruktionella kompetensdiskursen rör förmågor som är frikopplade från en specialpedagogisk tematik. Dessa insatser syftar exempelvis till att öka lärarens kunskaper i att främja elevers digitala kompetens, som bland annat innefattar användning av digitala redskap, källkritik och problemlösning. Därtill finns besläktade aktiviteter rörande så kallad medie- och informationskunnighet (MIK), vilket är ett paraplybegrepp för de kompetenser som elever antas behöva för att kunna hantera, värdera och analysera det växande informationsflöde som förekommer via olika medier. Slutligen finns det en handfull insatser som enbart fokuserar på elevers problemlösningsförmåga samt på elevers lärande i allmänhet inklusive så kallade "lära-att-lära"-färdigheter.

Drygt en dubbelt så stor andel grundskolelärare (22%) jämfört med gymnasielärare (9 %) i de tre kommunerna erhåller kompetensutvecklingsinsatser som knyter an till en instruktionell kompetensdiskurs (se tabell 5).

Tabell 5.

Korstabell mellan skolform och instruktionell kompetensdiskurs

		<i>Instruktionell kompetensdiskurs</i>	<i>Övriga diskurser</i>	<i>Totalt</i>
<i>Antal fakturer (%)</i>	Grundskola	79 (21,5)	288 (78,5)	367 (100)
	Gymnasium	16 (9,2)	126 (90,8)	142 (100)
	Totalt	95 (18,7)	414 (81,3)	509 (100)

Kommersiella aktörer står för 78 procent av aktiviteterna som är inriktade mot en instruktionell kompetensdiskurs (se tabell 6). Till de företag, främst aktiebolag, som återkommer i materialet mer än en gång hör: Habiliteringsinsats i Uppsala AB, Studentlitteratur AB, Säffle Utvecklingsmodell AB, Wendick utbildning AB, ILT Inläsningstjänst AB, Centrum för fortbildning (handelsbolag), Skolporten AB, Opusplace AB och Sweden Conference Group. Intresseorganisationerna Svenska Dyslexiföreningen, Studieförbundet Vuxenskolan, Ågrenska Stiftelsen och Sveriges Matematiklärarförening svarar för drygt åtta procent av kompetensutvecklingen. Offentliga aktörer representerar samma andel av insatserna och bland dessa återfinns Västra Götalandsregionen, Region Örebro län, Lindesbergs kommun, S:t Eskils

gymnasium i Eskilstuna kommun, en rektor och en grupp förstelärare som ansvarat för en aktivitet. En handfull insatser kan knytas till Göteborgs universitet och Sahlgrenska Universitetssjukhuset.

Tabell 6.

Korstabell mellan instruktionell kompetensdiskurs och kompetensutvecklingsaktör

		<i>Kommersiell</i>	<i>Intresse- organisation</i>	<i>Offentlig</i>	<i>Lärosäte</i>	<i>Totalt</i>
<i>Antal fakturer (%)</i>	Instruktionell kompetensdiskurs	74 (77,9)	8 (8,4)	8 (8,4)	5 (5,3)	95 (100)
	Övriga diskurser	277 (66,9)	68 (16,4)	38 (9,2)	31 (7,5)	414 (100)
	Totalt	351 (69,0)	76 (14,9)	46 (9,0)	36 (7,1)	509 (100)

Kommersiella aktörer står bakom en större andel insatser i den instruktionella kompetensdiskursen (78%) i förhållande till deras involvering i övriga diskurser (67%). Övriga aktörer uppvisar en omvänd tendens.

Den regulativa diskursens aktiviteter

I det här avsnittet presenteras de kompetensutvecklingsinsatser som kan hänföras till *den regulativa diskursen*. Hit hör fakturer rörande insatser som direkt eller indirekt är tänkta att stärka lärare i att uppmuntra ett visst beteende eller vissa elevideal. Resultatet av vår studie visar att denna typ av kompetensutvecklingsinsatser representeras av 37 procent (188 fakturer) av det totala antalet fakturer som knyter an till lärares undervisningsuppdrag (509 fakturer).

Konflikthantering och olika former av utmanande eller problemskapande elevbeteende utgör det vanligaste innehållet i den regulativa diskursen (41% av fakturorna i denna kategori). Här är konflikthanteringskonceptet ”låg-affektivt bemötande” framträdande. I konceptet står ”bemötande” för *lärares* beteende i mötet med elever, inte *elevers*, men att elevers beteenden i själva verket är det centrala framgångs av den webbsida som tillhör den vanligaste kompetensutvecklingsaktören på området:

De beteenden jag jobbar med är utåtriktat beteende som våld, bett och skadegörelse samt självskadande beteende. Dessutom kan mina metoder

användas i samband med glåpord, vägran och andra lättare problem-
skapande beteenden och inte minst med barn som bråkar.

Neuropsykiatriska funktionshinder (NPF) är ett återkommande element. Elever med NPF-diagnos förmodas ha särskilda svårigheter att reglera affekt och insatserna rörande lågaffektivt bemötande inriktar sig inte sällan mot just denna elevgrupp. *Lågaffektiva dagar 2020 – rätten att vara den man är* utgör ett exempel på titel på en sådan aktivitet där lågaffektivt bemötande behandlas med specifikt fokus på elever med NPF-diagnos. Ett annat är den återkommande föreläsningen *Autism i skolan: Vad är det och hur gör vi?* som belyser lärares hantering av olika beteendeproblem bland elever med autism.

Utifrån respektive aktörs beskrivningar av innehållet som erbjuds syftar insatserna till att ge lärare dels kunskaper om diagnoser, dels färdigheter i att reglera sitt eget beteende så att de i sin tur kan uppmuntra elever att styra sina impulser och inte uppvisa ilska, aggression eller andra problematiska utåtagerande beteenden. *Att möta ilska och aggression, Besvärliga klasser 2.0* och *Impulskontroll* är några exempel på titlar på aktiviteter som förekommer i materialet. Det finns därtill några aktiviteter som belyser hur lärares ledarskap i klassrummet kan utformas för att stävja olika former av problematiska och utmanande elevbeteenden. Utförda insatser berör också andra typer av besvärande elevbeteende som till exempel ”problematisk skolfrånvaro”, vilket inkluderar elever som under längre perioder inte går till skolan alls, så kallade ”hemmasittare”. Bland insatserna som rör hemmasittarproblematik återfinns också aktiviteter som riktar sig specifikt mot så kallade särskilt begåvade elever.

Elevers fysiska och psykiska hälsa är det näst vanligaste temat och motsvarar 23% av fakturorna i den regulativa diskurskategorin. Att förändra elevers beteende så att de rör sig mer är en återkommande företeelse under lite olika formuleringar där konceptet *Puls för lärande* (PFL) är särskilt framträdande. Utmärkande för just insatserna kring PFL är en tydlig koppling till resultat av hjärnforskning som påstås visa att fysisk aktivitet stimulerar de delar av hjärnan som är centrala för elevers lärande. Även i denna grupp insatser finns aktiviteter som specifikt riktar sig mot elever med NPF-diagnos, bland annat pulshöjande fysisk aktivitet för elever med ADHD.

Andra aktiviteter som rör fysisk och psykisk hälsa handlar om stressreducering där föreläsningen *Lugn är min superkraft* utgör ett belysande exempel. I beskrivningen av en av de genomförda aktiviteterna framgår därtill att stress kopplas ihop med ADHD. Vidare finns ett fåtal insatser rörande olika typer av massage som till exempel ”taktil beröring” och ”klangmassage”. Ytterligare exempel rör olika former av psykisk ohälsa hos elever som påstås ha grund i psykologiska fenomen som anknytning, trygghet och emotionell utveckling. Bland de hälsorelaterade aktiviteterna finns också insatser som kretsar kring elevers fysiska eller psykiska (o-)hälsa i allmänhet eller som är

mer specifikt inriktade exempelvis mot elever som har genomlevt trauman, drabbats av en stroke, har en drogproblematik eller en bakgrund som adopterade.

En tredje grupp kompetensutvecklingsinsatser av regulativ karaktär har specifikt fokus på att göra elevgruppen med NPF-diagnoser (främst ADHD/autism) mer delaktig och aktiv i undervisningen genom extra anpassningar och särskilt stöd (drygt 14% av fakturorna i den här kategorin). Dessa aktiviteter uppmuntrar också till beteendeförändringar bland såväl lärare som bland de aktuella eleverna. Exempel på det senare kan hämtas från insatser gällande så kallad ”NPF-säkring”. NPF-säkring kan handla om att styra elevernas uppmärksamhet mot en klocka som visar den på förhand avsatta tiden för olika lektionsmoment. Det kan också handla om att eleverna ska tillåtas få utlopp för oro och rastlöshet i kroppen genom att sitta på särskilda stolar eller inta varierande arbetsställningar eller genom att använda andra hjälpmedel som till exempel stressbollar. Annat rör att elever får sitta avskilt i klassrummet när de tar itu med uppgifter som kräver hög koncentration. En förhållandevis stor del av aktiviteterna här rör autism och ADHD bland gruppen flickor. Här återfinns bland annat föreläsningar under rubrikerna *Autism hos flickor* och *Flickor har också ADHD* vilka tillhandahåller konkreta tips på hur etablerandet av vissa specifika rutiner och vanor kan underlätta såväl vardagslivet som skolarbetet för just denna elevgrupp.

Fenomenet ”motivation” är ett annat återkommande innehåll som representerar den regulativa diskursen (6% av fakturorna). Symptomatiskt är att den nationella konferensen *Elevmotivationsdagen* arrangeras med motivet att ”[m]otivation- och hjärnforskningen vinner mark i skolan”. Dagen har en variation av innehåll, exempelvis en föreläsning om *Mindset, grit och jävlar anamma* som för övrigt återkommer i materialet, men då inte inom ramen för den ovannämnda konferensen. Andra exempel på att motivation tycks vara ett angeläget ämne för lärare är att *Motiverande samtal* utgör innehåll för en aktivitet och att frågan *Hur kan aktuell motivationsforskning vara till hjälp i din undervisning?* besvaras i en annan kompetensutvecklingsinsats.

Övriga kompetensutvecklingsinsatser som knyter an till en regulativ diskurs (15% av dessa fakturor) är spridda över en rad olika innehåll och låter sig inte placeras i de olika teman som redovisats ovan. Innehållet ska underlätta för lärare att uppmuntra elever till bland annat personlig utveckling, samarbete med klasskamrater, hållbara och miljömedvetna livsstilar, företagande och uppfinningsrikedom (här kan utvecklandet av så kallade ”entreprenöriella identiteter” skönjas), samt till att bekanta sig med andra kulturer och bejaka sina skapande och kreativa sidor.

Grundskolelärarna i de tre kommunerna erhåller en större andel kompetensutvecklingsinsatser som knyter an till en regulativ diskurs (44%) jämfört med gymnasielärare (19%) (se tabell 7).

Tabell 7.

Korstabell mellan skolform och regulativ diskurs

		<i>Regulativ diskurs</i>	<i>Övriga diskurser</i>	<i>Totalt</i>
<i>Antal fakturor (%)</i>	Grundskola	161 (43,9)	206 (56,1)	367 (100)
	Gymnasium	27 (19,0)	115 (81,0)	142 (100)
	Totalt	188 (36,9)	321 (63,1)	509 (100)

Företag, främst aktieföretag, står bakom drygt 68 procent av aktiviteterna som har en regulativ inriktning (se tabell 8). Sweden Conference Group AB, Lärarfortbildning AB, Kompetento AB, Studentlitteratur AB, Teamkoncept AB, Medalgon Brainsmart AB, rePulse AB, Public Partner (kommanditbolag), Svenska Neufeld-institutet/Himmelstrand Mentor AB, Attention AB, Sund SHT AB, Ordkanon AB, Robin Lundgren Management AB, Sport Education Academy Gothenburg AB, Neuropsykiatrisk Support AB, Mediapoolen Västra Götaland AB, Ambea AB, Swedish Empowerment Center (ekonomisk förening), Taktill Utbildning Ambosantus AB och Vita Raeda (enskild firma) hör till de företag som fakturerat för kompetensutbildning mer än en gång. Intresseorganisationer har svarat för drygt 14 procent av insatserna och här återfinns bland annat Autism och Aspergerföreningen, Riksförbundet för särskild begåvning, Riksförbundet för Narkotikafritt Samhälle, Studieförbundet Vuxenskolan, Svenska Star for Life, Svensk Förening för Fysisk Aktivitet och Idrottsmedicin, Riksorganisationen Auktoriserade dramapedagoger och Ung Företagsamhet. En liknande andel av kompetensutvecklingen kan knytas till offentliga aktörer som representeras av bland annat Skolverket, Göteborgsregionens kommunalförbund (GR-utbildning), Örebro läns nätverk för särskolan, Stockholms läns sjukvårdsområde, Svenljunga kommun, Utbildningsförvaltningen i Jönköpings kommun och Göteborgs kommun, samt en rektor och en specialpedagog. Lärosäten svarar för knappt två procent av insatserna. Här återfinns Karolinska institutet, Sveriges Lantbruksuniversitet, Uppsala universitet och Sahlgrenska Universitetssjukhuset.

Tabell 8.

Korstabell mellan regulativ diskurs och kompetensutvecklingsaktör

		<i>Kommer- siell</i>	<i>Intresse- organisa- tion</i>	<i>Offentlig</i>	<i>Lärosäte</i>	<i>Totalt</i>
<i>Antal fakturer (%)</i>	Regulativ diskurs	129 (68,6)	27 (14,4)	29 (15,4)	3 (1,6)	188 (100)
	Övriga diskurser	222 (69,2)	49 (15,3)	17 (5,3)	33 (10,3)	321 (100)
	Totalt	351 (69,0)	76 (14,9)	46 (9,0)	36 (7,1)	509 (100)

I förhållande till övriga diskurser är offentliga aktörer mer involverade i kompetensutveckling som har en regulativ inriktning (5% respektive 15%). Lärosäten står för en mindre andel av insatserna (2%) jämfört med deras motsvarande andel i övrig kompetensutveckling (7%).

Den regulativt orienterade kompetensutveckling som lärare har deltagit i ofta är kopplad till elever med NPF-diagnos. Diagnoser som ADHD och autism är mycket vanligt förekommande i titlar på och i beskrivningar av innehåll och aktiviteter. Hela 56% av insatserna i den regulativa diskursen knyter an till specialpedagogisk tematik, och då i relation till elevers beteenden och inte till deras kunskapsutveckling som var fallet i den instruktionsella kompetensdiskursen ovan.

Diskursblandade aktiviteter

Under den här rubriken presenterar vi kategorin *diskursblandning*. Till denna har vi fört aktiviteter som lärare har varit med på och som är av en sådan karaktär som gör det svårt att renodlat hänföra berörda fakturer till instruktionsell respektive regulativ diskurs. Tillsammans står de för knappt 19 procent (99 fakturer⁵) av det totala antalet fakturer som är direkt relaterade till lärares undervisning (509 fakturer).

Som ”diskursblandad” har vi kategoriserat kompetensutveckling som har skett i form av mässbesök, vilka motsvarar ungefär en tredjedel av dess fakturer. Det är tre mässor som lärargrupper har besökt. De två första, BETT (3 fakturer) och SEIT (12 fakturer), är så kallade “EdTech”-mässor, den förra placerad i London och den senare i Kista. Den tredje aktuella mässan, Bokmässan i Göteborg (15 fakturer), har likt BETT- och SEIT-mässorna ett mångfacetterat innehåll och det är inte möjligt att ta reda på vilka delaktiviteter varje besökande lärare har närvarat vid eller vilka montrar de har besökt. Ett

exempel på diskursblandning från SETT-mässan 2018 kan dock ges för att illustrera denna kategori. I SETT-mässans särskilda Pedagogik- och didaktikspår var det aktuellt med dels Singapore Math (instruktionell ämnesdiskurs), dels digitala kompetenser i allmänhet (instruktionell kompetensdiskurs) och där betonades dessutom att självkänedom “är ett av de viktigaste verktygen för att stoppa stress” (regulativ diskurs).

Resterande insatser i den diskursblandade kategorin utgörs av nationella konferenser som ofta sträcker sig över två dagar. Konferenserna, som har namn som *Specialpedagogik 2018 - aktuell forskning och praktiska metoder*, *Försteläraarnas rikskonferens 2019* eller *Idrottsläraren 2018*, visar sig till stora delar förstärka vissa tendenser som vi har redogjort för tidigare i resultatavsnitt. När det gäller skolämnen noteras det högsta antalet fakturor återigen på matematik (9 fakturor), följt av ämnet idrott och hälsa (7), svenska som andraspråk, tyska/franska och slöjd (2 var) samt svenska, historia, engelska, psykologi, modersmål; albanska och yrkesämnena turism respektive bygg (1 var).

I fråga om den instruksioneella kompetensdiskursen är det tydligt att det tidigare redovisade fokuset på grundläggande färdigheter förstärks. Innehåll som språkstörning, avkodning, räknsvårigheter och dyslexi är återkommande (15 fakturor), dock utan koppling till tidigare nämnda diagnos- och utvecklingsprogram. Också ingredienser i den regulativa diskursen stärks; fysisk och psykisk (o-)hälsa förekommer oftast (14), följt av motivation (13) och konflikthantering (9). Specialpedagogik är fortsatt ett dominerande innehåll med totalt 15 konferenser med titlar som *Specialpedagogik för gymnasiet*, *Specialpedagogiskt forum*, *Strategier och metoder för specialpedagogiskt utvecklingsarbete* och *En skola för alla – Nationell konferens: Elever i behov av särskilt stöd*.

Insatser som kan knytas till en diskursblandning utgör ungefär samma andel av fakturorna inom grund- och gymnasieskola (se tabell 9).

Tabell 9.

Korstabell mellan skolform och diskursblandning

		<i>Diskursblandad</i>	<i>Övriga diskurser</i>	<i>Totalt</i>
<i>Antal fakturor (%)</i>	Grundskola	75 (20,4)	292 (79,0)	367 (100)
	Gymnasium	24 (16,9)	118 (83,1)	142 (100)
	Totalt	99 (19,4)	410 (80,6)	509 (100)

Kommersiella aktörer har svarat för 88 procent av insatserna i den diskursblandade kategorin (se tabell 10). Linfre Education AB och Mediapoolen i Västra Götaland AB har fakturerat för BETT-mässorna, Easyfairs Nordic AB för SETT-mässorna och Sweden Meetx AB för Bokmässorna i Göteborg. Bakom innehållet i konferenserna återfinns företag som Skolporten AB, Lärarfortbildning AB, Kompetensteamet AB, Stockholmsmässan AB, Kunskap Väst (bolagsform: utländsk juridisk person), Mindvision AB och Umeå Kongressbyrå AB. Intresseorganisationer som Föreningen läsrörelsen, Albaniska föreningen Iliria, Byggnadsindustrins yrkesnämnd, Svenska Dyslexiföreningen, Svenska föreningen för beteendeanalys och International Baccalaureate har svarat för nio procent av de diskursblandade aktiviteterna. Region Örebro län (BETT-mässan), Göteborgs stad och Botkyrka kommun hör till de offentliga aktörer som tillsammans ligger bakom två procent av insatserna. Gymnastik och idrottshögskolan (GIH) i Stockholm är det enda lärosäte som finns representerat.

Tabell 10.

Korstabell mellan diskursblandning och kompetensutvecklingsaktör

		<i>Kommersiell</i>	<i>Intresse- organisation</i>	<i>Offentlig</i>	<i>Lärosäte</i>	<i>Totalt</i>
<i>Antal fakturer (%)</i>	Diskurs- blandning	86 (86,9)	9 (9,1)	3 (3,0)	1 (1,0)	99 (100)
	Övriga diskurser	265 (64,6)	67 (16,3)	43 (10,5)	39 (8,5)	579 (100)
	Totalt	351 (69,0)	76 (14,9)	46 (9,0)	36 (7,1)	509 (100)

Kommersiella aktörer står bakom fler aktiviteter som är av diskursblandad karaktär (87%) jämfört med de insatser som de tillhandahållit i övriga diskurser (65%). Resterande aktörers involvering är mindre i förhållande till deras respektive andel av övriga diskurser.

Kompetensutveckling och förändringambitioner

I det här avsnittet återkommer vi till den tidigare introducerade indelningen i två olika typer av *förändring* och tar den som utgångspunkt för vidare analys (Bernstein, 1990, s. 72). Den ena typen handlar om *intraindividuell förändring* och står för förändring *inom* den enskilda eleven och den andra *intergrupp-förändring* som står för utjämning av sociala orättvisor *mellan* grupper.

I en utbildningssociologisk tradition, och i ett skolsystem likt det svenska där skolan ska verka utjämnande, är det viktigt att också elever från hem med icke-akademisk tradition får tillgång till det som räknas som kraftfulla kunskaper. Det handlar exempelvis om sådana kunskaper som behövs för att klara sig bra såväl *i* skolan som *utanför* skolan liksom såväl *under* skoltiden som *efter* den. Några insatser i den instruktionsella ämnesdiskursen som vi presenterat ovan berör språk- och kunskapsutvecklande arbetssätt med ursprung i andraspråksforskning, det vill säga i en tanke om att undanröja orättvisor för andraspråkslever. Med åren har idén kommit att inbegripa även andra grupper, som till exempel elever utan akademisk tradition i hemmet, det vill säga kompetensutveckling med en inter-grupporienterad förändring som syfte. Utifrån föreliggande material är det utöver detta inte möjligt att kommentera huruvida aktiviteterna inom den *instruktionsella diskursen* relaterar till den ena eller andra typen av förändringsambition.

Däremot kan vi föra ett resonemang om hur resultatet relaterar till förändringsambitioner när det gäller innehåll av regulativ karaktär. I tidigare forskning har begreppet *regulativ diskurs* oftast förbundits med sammanhang där elever uppmuntras att sköta sig eller, i identitetstermer, att inta en skötsam identitet. Begreppet regulativ diskurs har teoretiskt och traditionellt alltså haft ett individuellt anslag. Enligt Norlunds (2018) resonemang är det dock fullt möjligt att knyta begreppet till sammanhang där elever uppmuntras till en identitet av annan art, exempelvis till en solidarisk eller samhällskritisk sådan. Två insatser i den diskursblandade kategorin rör besök vid en heldagskonferens om bildberättande där ett inlag handlar om ”makthavares politiska budskap”. Denna i materialet avvikande aktivitet är anordnad av en ideell förening. En engelsklärarkonferens har ett inlag om sociala strukturer i Indien medan en annan konferens tar upp trans- och könsidentiteter på förskolan.

Några av de aktiviteter som är representerade i den regulativa diskursen kan hänföras till sådana som explicit eller implicit vill bidra till inter-grupporienterad förändring, det vill säga där sociologiskt definierade gruppers villkor är i fokus. Ett exempel utgör den föreläsning om pojkars antipluggkultur som ingår på den redan nämnda *Elevmotivationsdagen*. Föreläsningen handlar inte bara om antipluggkultur utan också om hur en sådan kan brytas för pojkar. Ett annat undantag är en slöjdkonferens där det berättas om ett projekt där elever har uppmärksammat etnicitetsfenomen, genom att tolka och ge uttryck ”för både global och lokal mångkultur via skolslöjden”. Ytterligare ett undantag, som särskilt tydligt skiljer ut sig, är en nationell konferens för engelsklärare som förutom att behandla engelska i kombination med motivation och trygghet också har inlag som heteronormativitet och sociala strukturer i Indien. På det hela taget är det alltså få insatser som hänför till kollektiva, samhälleliga angelägenheter. Innan vi går vidare ska det konsta-

teras är att samtliga dessa undantag är kompetensutvecklingsinnehåll som förmedlats av representanter för universitet och högskola.

Totalt visar sig de studerade kompetensutvecklingsinsatser som har regulativ betoning förstärka betydelsen av *intra-individuell förändring* (Bernstein, 1990). Dessa utgör över 93 procent av insatserna i den regulativa diskursen (inklusive det regulativa innehåll som återfinns i kategorin diskursblandning). Här framträder en bild av en kompetensutvecklingsmarknad som till stor del accentuerar elevers neurobiologiska, psykologiska och fysiska status utifrån deras individuella skillnader. Det handlar om att lärare ska lära sig om och få en elev att bli mer motiverad, röra sig mer, stressa mindre, lägga band på sina impulser och emotionella uttryck, eller stimulera sin hjärna. Just det intra-individuellt inriktade intresset för hjärnan skär för övrigt genom flera olika typer av aktiviteter, till exempel sådana som rör fysisk aktivitet (PFL), psykisk hälsa, motivation och neuropsykiatriska funktionshinder. Värt att notera är att även de aktiviteter som berör sociologiskt definierade grupper har en intra-individuell ambition. En redan nämnd aktivitet i materialet behandlar flickor med autismdiagnos och fenomenet att flickor som grupp diagnostiseras senare än pojkar. Att en sådan skillnad uppmärksammas visar på en *intergrupp*-inriktad förändringssträvan. Innehållet i de aktuella föreläsningarna visar sig dock handla om vanor och rutiner som i mångt och mycket hör den privata livsstilen till.

DISKUSSION

Syftet med den här artikeln är att bidra med kunskaper om innehållet i den kompetensutveckling som skolor köper till sina lärare. Vi har presenterat hur innehåll som säljs och köps på marknaden relaterar till lärares uppdrag att förmedla såväl kunskaper som värderingar. Resultatet visar att de kompetensutvecklingsaktiviteter som säljs och köps i de tre kommunerna utgörs: (1) till 25 procent av ämnesfördjupning, främst matematik, yrkesämnen, svenska som andraspråk samt idrott och hälsa; (2) till 19 procent av grundläggande färdigheter av vikt för elever med matematik-, läs- och kommunikationssvårigheter eller generella kompetenser avseende framförallt kommunikationsfärdigheter och digital kompetens; (3) till 37 procent av det som rör elevers identiteter och beteenden med anknytning till innehåll som konflikt hantering och problembeteenden, fysisk och psykisk hälsa, motivation samt autism och ADHD; samt (4) till 19 procent av diskursblandade aktiviteter där mässor och konferenser kring olika teman ingår. Resultaten visar därtill att arbetsgivarintressen rörande bland annat verksamhetsutveckling, som faller inom ramen för kategorin övrigt, samlar ett förhållandevis stort antal kompetensutvecklingsinsatser. Givet artikelns syfte har denna kategori av insatser dock inte behandlats ingående.

Ovanstående fördelning av kompetensutvecklingsinnehåll är vanskelig att jämföra med de som presenterats i tidigare undersökningar (t. ex. LR, 2021; OECD, 2019) givet de stora skillnader som föreligger mellan undersökningarna vad det gäller såväl urval, data och analys som vilken del av lärares kompetensutveckling som studeras. Ett resultat av vår studie som emellertid kan relateras till tidigare studier är att specialpedagogiska tematiker rörande undervisning av elever i behov av särskilt stöd (LR, 2021) och problemskapande elevbeteende (OECD, 2019) tycks tilldra sig stort intresse på kompetensutvecklingsmarknaden. Resultaten av TALIS 2018 (OECD, 2019) visar därtill att kompetensutveckling kring undervisning av elever i behov särskilt stöd hör till de fyra områden som ökat mest sedan 2013.

Resultatet redovisar också några relationer mellan pedagogisk diskurs, skolform och kompetensutvecklingsaktör. Dessa samband indikerar att grundskollärarna som ingår i materialet i större utsträckning erhåller kompetensutveckling av kommersiella aktörer jämfört med gymnasielärarna. Grundskollärarna deltar i en större andel av de regulativt inriktade insatserna som rör generella kompetenser eller färdigheter relaterade till elevers läs-, matematik- och kommunikationssvårigheter. Vidare kan det konstateras att gymnasielärarna i högre grad medverkar i ämnesfördjupande insatser än grundskollärarna. Just kompetensutveckling kring ämneskunskap organiseras i högre grad av lärosäten och intresseorganisationer jämfört med övriga insatser där kommersiella aktörer är än mer dominerande, inte minst vad det gäller den utbildning som sker via mässor och konferenser. I förhållande till LR:s (2021) undersökning bidrar vår studie med fördjupade kunskaper om såväl förekomsten av olika aktörer som samband mellan aktör och innehåll i den del av lärares kompetensutveckling inom kommunal sektor som generar fakturor. Men givet studiens icke-randomiserade urval, och att lärares möjligheter till kompetensutveckling varierar mellan skolor och kommuner (Parding m.fl., 2017), framstår det som angeläget för framtida forskning att utforska dessa samband vidare. Även om resultaten av föreliggande undersökning inte kan generaliseras till andra kommuner i Sverige i statistisk mening kan vi ändå konstatera att det kompetensutvecklingsinnehåll som vi har identifierat inte enbart erbjuds lokalt utan många gånger av kompetensutvecklingsaktörer som verkar på en nationell arena.

Det är viktigt att återigen understryka att kompetensutveckling och andra former av professionell utveckling givetvis också bedrivs av rektorer och lärare själva. Externa parter, som exempelvis myndigheter och universitet eller högskola, kan också involveras utan att samarbetet genererar fakturor. Vi vet därtill att IKT-relaterade kompetensutvecklingsinsatser, som uppmärksammas av tidigare studier i svensk kontext (Ideland, m.fl., 2020; Player-Koro & Beach, 2017) ibland inkluderas i kostnader för datorer och andra digitala verktyg och därmed inte alltid bokförs på konton för lärares kompetensutveckling. Här finns sannolikt en mängd fakturor och kontrakt att

begära ut och studera närmare. Det framstår alltså som angeläget att undersöka innehållet i den kompetensutveckling som sker under såväl formella som informella former, samt hur olika delar av lärares kompetensutveckling förhåller sig till varandra. Dessa aspekter kommer att studeras i senare skeden av Faktura-projektet.

Precis som i många andra länder kan vi konstatera att vinstdrivande företag av olika slag existerar på marknaden för lärares kompetensutveckling (t.ex. Ellis m.fl., 2021; Mockler, 2020). Såväl internationella som nationella studier vittnar om att vinstdrivande aktörer anpassar sin affärsverksamhet efter rådande policy- och reformdiskurser genom att erbjuda paketlösningar och förbättringsåtgärder i samklang med dessa (Ball, 2007; Ideland m.fl., 2020). Den tidsperiod som de studerade kompetensutvecklingsfakturorna sträcker sig över sammanfaller med flera statliga initiativ som innehållsmässigt kan relateras till de framträdande mönster som identifierats av vår studie. Ett exempel är *Specialpedagogik för lärande* som startade 2016 med avsikten att stärka alla grundskollärares kompetens att undervisa elever med specialpedagogiska behov (Utbildningsdepartementet, 2015). Specialpedagogik för lärande har förlängts till 2023, för att också inkludera lärare i förskola, förskoleklass, gymnasium och vuxenutbildning, och mot bakgrund av kritik från intresseorganisationer har Skolverket också beslutat att förstärka innehåll kring NPF genom att utveckla särskilda moduler för detta ändamål i samverkan med SPSM (Skolvärlden, 2018; Läraren 2018; Skolverket, 2020). Hur vinstdrivande företag som opererar på kommunal nivå plockar upp aktuella policydiskurser, lanserar sina tjänster och utvecklar relationer till staten i nätverk som också involverar andra aktörer på kompetensutvecklingsmarknaden har inte fallit inom ramen för denna artikels syfte, men resultaten pekar ut behovet av framtida studier med just detta fokus (jfr Ellis m.fl., 2021; Ideland & Serder, 2022; Player-Koro & Beach, 2017).

Det är viktigt, hävdar vi, att också begrunda det visade resultatet i kontrast mot vad den kompetensutvecklingsmarknad vi har studerat *inte* i någon större utsträckning tycks ge utrymme för. Försvinnande få fakturor i materialet rör insatser som kan relateras till praktikutvecklande ämnesdidaktiska ansatser där lärare gemensamt utvecklar undervisningen och elevers lärande av olika ämnesinnehåll (jfr Carlgren, 2011). Därtill är ämnesspecifik kompetensutveckling, med undantag för några ämnen inom framför allt gymnasieskolan, sparsamt representerad i fakturamaterialet. Innehåll som skulle kunna användas i en strävan mot förändrade relationer mellan en samhällsgrupp med överordnad position å ena sidan och en grupp med en underordnad position å den andra, är likaså sparsamt förekommande och när sådant innehåll väl belyses är det enligt vårt resultat inte via den kompetensutveckling som vinstdrivande företag tillhandahåller. I en alternativ kompetensutvecklingsvärld hade kollektiva frågor om social rättvisa och klimathotet kunnat behandlas. Varje pedagogisk diskurs har ett socialt budskap, inte bara genom att rättvisefrågor

uteblir. Olika pedagogiska diskurser ska närmare bestämt, enligt Bernstein (1990, s. 165), analyseras utifrån sin kraft att reproducera maktrelationer i samhället. I linje med tanken om att medelklassens barn rustas med vissa akademiska kunskaper via hemmet är det främst arbetarklassens barn som riskerar att förlora på att ägna tid åt aktiviteter som inte syftar till ökad samhällskritisk förmåga eller har med kursplaneinnehåll att göra. Sett ur det perspektivet framstår balansen mellan de olika pedagogiska diskurserna i vårt resultat som skev och lärares förmedling av kunskaper och värden så som det föreskrivs i skolans demokratiskt beslutade uppdrag kan tänkas bli försvårat.

NOTER

¹ Skolinspektionens (2015) granskning visar att kompetensutvecklingsinsatserna ofta har slagsida mot antingen generell verksamhetsutveckling eller individens önskemål. Vidare konstaterar Skolinspektionen att central samordning av kompetensutvecklingen ofta saknas och att valet av innehåll snarare utgår från de insatser som finns tillgängliga än från identifierade behov. Skolinspektionens (2020) granskning av lärarresurser ger dock en annan bild. Där framkom det bland annat att rektorer och lärare upplever att den kompetensutveckling som ges oftast utgår från skolans behov och att olika typer av underlag används för att identifiera inom vilka områden det finns utvecklingsbehov.

² Bernstein kopplar ihop en konservativ modalitet med den ekonomiska medelklassen men det är rimligt att tänka att även en neoliberal, entreprenöriell modalitet möter samma sociala skikt.

³ De korstabeller som presenteras i resultatavsnittet har även analyserats utan de totalt 55 fakturor som rör grundskola och gymnasieskola. Resultaten påverkas inte av att dessa fakturor inkluderas i urvalet.

⁴ Det är olika kategorier av lärare som deltar i dessa utbildningar (och inte enbart specialpedagoger).

⁵ Redovisningen av den diskursblandade kategorin skiljer sig från redovisningen av de övriga kategorierna eftersom en och samma aktivitet, till exempel en konferens, kan spänna över flera olika teman. Detta innebär också att summan av de redovisade aktiviteterna överstiger de 99 fakturor som identifierats inom denna kategori.

REFERENSER

- Andersson, Stina, & Skott, Pia (2010). *Utvärdering av Läsa-skriva-räkna satsningen. Delrapport gällande 2008*. Skolverket.
- Avalos, Beatrice (2011). Teacher professional development in Teaching and Teacher Education over ten years. *Teaching and Teacher Education*, 27(1), 10–20. doi.org/10.1016/j.tate.2010.08.007
- Ball, Stephen. J. (2007). *Education Plc: Understanding private sector participation in public sector*. Routledge.
- Ball, Stephen J. (2009). Privatising education, privatising education policy, privatising educational research: network governance and the ‘competition state’. *Journal of Education Policy*, 24(1), 83-99. doi.org/10.1080/02680930802419474
- Bernstein, Basil (1990). *Class, codes and control. Vol. 4, The structuring of pedagogic discourse*. Routledge.
- Bernstein, Basil (2000). *Pedagogy, symbolic control and identity: theory, research, critique*. Rowman & Littlefield Publishers.
- Burch, Patricia (2006). The new educational privatization: educational contracting and high stakes accountability. *Teachers College Record*, 108(12), 2852-2610. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9620.2006.00797.x>
- Bolam, Ray, & McMahon, Agnes (2004). Literature, definitions and models: towards a conceptual map. I C. Day, & J. Sachs (Red.), *International handbook on the continuing professional development of teachers* (s. 33–63). Open University Press.
- Carlgrén, Ingrid (2011). Forskning ja, men vilken slags och i vilket syfte? Om avsaknaden och behovet av en “klinisk” mellanrumsforskning. *Pedagogisk forskning*, 15(4). 65–79.
- Ellis, Viv, Mansell, Warwick, & Steadman, Sarah (2021). A new political economy of teacher development: England’s Teaching and Leadership Innovation Fund. *Journal of Education Policy*, 36(5), 605-623. <https://doi.org/10.1080/02680939.2020.1717001>
- Forsberg, Mats (2019). *SEKOM 2017. Socioekonomisk analys av Sveriges kommuner*. Report. Version 1.3. Klass: Öppen. Statisticon AB.
- Ideland, Malin, Jobér, Anna, & Axelsson, Tom (2020). Problem solved! How edupreneurs enact a school crisis as business possibilities. *European Educational Research Journal*, 00(0),1-19. doi.org/10.1177/1474904120952978
- Ideland, Malin, & Serder, Margareta (2022). Edu-business within the Triple Helix. Value production through assetization of educational research. *Education Inquiry*. <https://doi.org/10.1080/20004508.2021.2019375>
- Jackson, J. Mark, & Bassett, Eric (2005). *The state of the K-12 state assessment market*. Eduventures.

- Jarl, Maria (2013). Om rektorers pedagogiska ledarskap i ljuset av skolans managementreform. *Pedagogisk Forskning i Sverige*, 18(3-4), 197-215.
- Johansson, Maritha, & Magnusson, Petra (2019). Läslyftet i praktiken. Analys av ett textmaterial och ett lärarlags samtal. *Acta Didactica Norge*, 13(1), artikel 6. <https://doi.org/10.5617/adno.5632>
- Kennedy, Aileen (2014). Understanding continuing professional development: the need for theory to impact on policy and practice. *Professional development in education*, 40(5), 688–697. doi.org/10.1080/19415257.2014.955122
- Kirsten, Nils (2020). *Kompetensutveckling som styrning: Om statliga insatser för lärares kompetensutveckling och hur de förhandlas i lärares lokala praktik*. [Doktorsavhandling, Uppsala universitet]. Acta Universitatis Upsaliensis. <https://uu.diva-portal.org/smash/get/diva2:1413363/FULLTEXT01.pdf>
- Kirsten, Nils, & Carlbaum, Sara (2020). Kompetensutveckling för professionella lärare? Introduktionen av kollegialt lärande i svensk skola. *Pedagogisk Forskning i Sverige*, 25(1). <https://doi.org/10.15626/pfs25.01.01>
- Kirsten, Nils, & Wermke, Wieland (2017). Governing teachers by professional development: State programmes for continuing professional development in Sweden since 1991. *Journal of Curriculum Studies*, 49(3), 391-411. doi.org/10.1080/00220272.2016.1151082
- Knapp, Michael S. (2003). Chapter 4: Professional Development as a Policy Pathway. *Review of Research in Education*, 27(1), 109–157.
- Langelotz, Lill (2017). *Kollegialt lärande i praktiken. Kompetensutveckling eller kollegial korrigering?* Studentlitteratur.
- Lundahl, Lisbeth, Erixon Arreman, Inger, Holm, Ann-Sofie, & Lundström, Ulf (2013). *Educational marketization the Swedish way*. Högskolan i Borås, Institutionen för Pedagogik.
- Läraren (2018). *Skolverket förtydligar npf-perspektivet i specialpedagogiklyft*. <https://www.lararen.se/nyheter/senaste-nytt/skolverket-fortydligar-npf-perspektiv-i-specialpedagogiklyft>
- Läraryrket (2016). *En undersökning från Läraryrket. 700 gymnasielärare om sin arbetssituation*. Läraryrket.
- Lärarnas Riksförbund (2006). *Kompetensutveckling bland lärare*. Lärarnas Riksförbund.
- Lärarnas Riksförbund (2021). *Fortbildning satt på undantag. En undersökning av glappet mellan lärarnas behov och de bristande förutsättningarna*. Lärarnas Riksförbund.
- McCormick, Robert (2010). The state of the nation in CPD: a literature review. *The Curriculum Journal*, 21(4), 395–412. doi.org/10.1080/09585176.2010.529643
- McDonald, John H. (2014). *Handbook of Biological Statistics* (3. uppl.). Sparky House Publishing.

- Mockler, Nicole (2020). Teacher professional learning under audit: reconfiguring practice in an age of standards, *Professional Development in Education*, 48(1), 166-180. <https://doi.org/10.1080/19415257.2020.1720779>
- Norlund, Anita (2018). Students' values versus their academic growth. A theoretical overview of how to solve misconceptions about the pedagogic relation. *Italian Journal of Sociology of Education*, 10(1), 108-124. [10.14658/pupj-ijse-2018-1-6](https://doi.org/10.14658/pupj-ijse-2018-1-6)
- Norlund, Anita, Dimenäs, Jörgen, Kolback, Kerstin, & Wede, Christer (2013). ”En trygg och framgångsrik skola” - Pedagogiska övertygelser i fyra landsortsskolor. *Utbildning & Demokrati – tidskrift för didaktik och utbildningspolitik*, 22(2), 81-104.
- OECD (2019). *TALIS 2018 Results (Volume I): Teachers and School Leaders as Lifelong Learners*. OECD Publishing. doi.org/10.1787/1d0bc92a-en.
- Parding, Karlina, Berg-Jansson, Anna, Sehlstedt, Therese, McGrath-Champ, Susan, & Fitzgerald, Scott (2017). Differentiation as a Consequence of Choice and Decentralization Reforms – Conditions for Teachers' Competence Development. *Professions and Professionalism*, 7(2), 1855. doi.org/10.7577/pp.1855
- Parding, Karolina, Sehlstedt, Therese, Johansson, Anna & Berg-Jansson, Anna (2018). *Lärares arbetsvillkor i kontexten av marknadsiering, privatisering, val och konkurrens - beskrivande enkätdata*. Rapport, Luleå tekniska universitet Institutionen för ekonomi, teknik och samhälle.
- Persson, Anders, Andersson, Gunnar, & Nilsson Lindström, Margareta (2005). Successful Swedish headmasters in tension fields and alliances. *International journal of leadership in education*, 8(1), 53-72. doi.org/10.1080/1360312042000299224
- Player-Koro, Catarina, & Beach, Dennis (2017). The influence of Private Actors on the Education of Teachers in Sweden. A Networked Ethnography Study of Education Policy Mobility. *Acta Pedagogica Vilnensia*, 39. [10.15388/ActPaed.2017.39.11476](https://doi.org/10.15388/ActPaed.2017.39.11476)
- SFS 2010:800. *Skollag*. Stockholm: Utbildningsdepartementet.
- Skolinspektionen. (2015). *Kompetensförsörjningen - en nyckelfråga för skola och förskola*. Dnr 2014:4207. Skolinspektionen.
- Skolverket (2019a). *TALIS 2018. En studie om lärares och rektorers arbete i grund- och gymnasieskolan. Delrapport 1*. Skolverket.
- Skolverket (2019b). *Redovisning av uppdrag om att genomföra insatser för att förbättra det förebyggande och hälsofrämjande arbetet inom elevhälsan i syfte att stödja elevernas utveckling mot utbildningens mål* (Dnr 2020:153). Utbildningsdepartementet.
- Skolverket (2020). *Delredovisning av uppdrag att ansvara för fortbildning i specialpedagogik - Specialpedagogik för lärande*. (Dnr 2020:153). Utbildningsdepartementet.
- Skolvärlden (2018). *Svidande NPF-kritik mot Skolverket*. <https://skolvarlden.se/artiklar/svidande-npf-kritik-mot-skolverket>
- SOU (2014:5). *Staten får inte abdikera – om kommunaliseringen av den svenska skolan*. Utbildningsdepartementet.

- Timperley, Helen (2013). *Det professionella lärandets inneboende kraft*. Studentlitteratur.
- Tsatsaroni, Anna, Ravanis, Konstantinos, & Falaga, Anna (2003). Studying the recontextualisation of science in pre-school classrooms drawing on Bernstein's insights into teaching and learning practices. *International Journal of Science and Mathematics Education*. 1(4), 385- 417. [10.1007/s10763-005-1049-2](https://doi.org/10.1007/s10763-005-1049-2)
- Utbildningsdepartementet (2015). *Uppdrag att svara för genomförandet av fortbildning i specialpedagogik för lärare i grundskolan, motsvarande utbildning vid särskilda ungdomshem och sameskolan* (U2015/05783/S). Regeringskansliet.
- Wermke, Wieland (2013). *Development and autonomy : conceptualising teachers' continuing professional development in different national contexts*. Department of Education, Stockholm University.