

Lärarlegitimationen som organisationsfråga

Strategisk respons och professionella konsekvenser

Magnus Frostenson

THE SWEDISH TEACHER CERTIFICATION REFORM AS AN ORGANIZATIONAL ISSUE – STRATEGIC RESPONSES AND PROFESSIONAL CONSEQUENCES. The Swedish teacher certification reform can be seen as a professional reform introduced to enhance the status and knowledge level of the teaching profession. However, a high degree of autonomy is granted to local schools when it comes to organizing and preparing for the reform. The article identifies different strategic responses of schools and discusses their professional consequences. Strategic responses include, for example, organizational selection and prioritization between certified and non-certified teachers, unwanted re-organization of schools and emergency solutions. It is argued that such responses imply a stronger division between certified and non-certified teachers as well as a clash between formalized competence and ideals relating to professional practice.

Keywords: autonomy, organization, profession, reform, strategic response, teacher certification.

Inledning

Införandet av lärarlegitimation är en högaktuell fråga i skolan. Målet med legitimationsreformen är att stärka lärarprofessionen, främst genom ökad betoning av formaliserad utbildning och kunskap. Framför allt framhäver reformen teoretisk kunskap och ämnesbehörighet, även om de övergångsregler om behörighet för lärare som presenterades under våren 2013 har gett yrkeserfarenhet större vikt (Utbildningsdepartementet 2013).

Magnus Frostenson är docent i företagsekonomi vid Handelshögskolan vid Örebro universitet, 701 82 Örebro. E-post: magnus.frostenson@oru.se

Kritik har dock riktats mot reformen. Å ena sidan kritiseras handläggningen. Resurs- och personalbrist hos Skolverket (den utfärdande instansen), tidsbrist och tolkningssvårigheter kopplade till bedömningen av examina har uppmärksammats. Reformen blev också senarelagd i tiden i förhållande till vad som ursprungligen avsågs. Å andra sidan finns genomförandeproblem. Reformen medför svårigheter för huvudmän och skolor att organisera verksamheten på grund av kravet på legitimerade lärare. Exempelvis får bara behöriga lärare sätta betyg. Underfinansierad fortbildning och svårigheter att komma in i yrket på grund av kravet på praktik och introduktion är andra aspekter som diskuteras.

En ambition med reformen är att legitimationen ska stärka lärarnas status och säkra kompetensen i skolan. Men reformen ligger inte helt i professionens egna händer. Ett genomförandeansvar ligger hos huvudmän och skolledare. Även om lärarna själva ansöker om legitimation hos Skolverket krävs att huvudmän och skolor fattar beslut om exempelvis fortbildning av lärare, mentorskap, det så kallade introduktionsåret och organisering av verksamheten utifrån legitimationskravet (Lilja 2011, Lindgren 2013).

En öppen fråga är på vilket sätt huvudmäns och lokala skolors organisatoriska hantering av reformen villkorar den professionalisering som reformen antas leda till. Denna studies syfte är att mot bakgrund av huvudmäns och skolors genomförandeansvar fördjupa förståelsen av legitimationsreformens professionsmässiga konsekvenser. Studiens tudelade forskningsfråga är: Vilken organisatorisk strategisk respons ger huvudmän och skolledare på legitimationsreformen och vilka professionsmässiga konsekvenser följer av denna respons? Det empiriska underlaget för studien är intervjuer med representanter för huvudmän och skolledare.

Artikeln redogör först för huvuddragen i legitimationsreformen. Därefter diskuteras reformen i ett teoretiskt sammanhang och en tolkningsmodell av organisatorisk strategisk respons mejslas ut. Metod följer sedan. Det empiriska materialet presenteras inom ramen för tolkningsmodellen och analyseras utifrån de olika strategierna. Till sist återanknyter artikeln till forskningsfrågorna och för en avslutande diskussion.

Lärarlegitimationen mellan professionsideal och organisatorisk autonomi

Lärarlegitimationsreformen innebär att den som har anställts som lärare före den 1 juli 2011 och därefter inte bytt anställning får bedriva

undervisning och självständigt sätta betyg utan legitimation fram till 30 juni 2015. I annat fall gäller kravet på legitimation från och med 1 december 2013. Legitimation krävs för lärare i gymnasiet, grund- och förskolan (förskolläraryrkelegitimation) samt i särskolan. Legitimationen anger vilka behörigheter en lärare har. Behörigheten villkorar i vilka skolformer, ämnen och årskurser läraren får undervisa och sätta betyg i. Behörighetskraven avser pedagogisk och ämnesmässig formell utbildning samt minst ett års yrkeserfarenhet. För lärare med examen efter 1 juli 2011 ska denna erfarenhet ha formen av ett introduktionsår i den skolform som legitimationen ska gälla för.

Undantagsbestämmelser finns dock både i de ursprungliga reformtexterna, som till exempel undantar yrkes- och modersmåls-lärare från legitimationskravet (Utbildningsdepartementet 2010), och i de särskilda övergångsregler som annonserades våren 2013. I dessa anges att legitimerade lärare som saknar behörighet i ett visst ämne men under en längre period – enligt huvudprincipen åtta läsår under de senaste femton åren – har undervisat i detta kan få tillgodoräkna sig sin yrkeserfarenhet som behörighetsgivande (Utbildningsdepartementet 2013). Lättnader ifråga om fortbildningskrav för yrkeserfarna lärare infördes också. Bakom övergångsreglerna från 2013 stod regeringen med stöd av lärarfacken. Förutsättningarna för reformens genomförande ändrades alltså under resans gång, till stor del som en följd av de problematiska konsekvenser för lärare som inte minst facken uppmärksammat. I och med dessa övergångsbestämmelser kommer fler redan yrkesverksamma lärare att kunna bli legitimerade.

Reformen är avsedd att vara professionsförstärkande (se Utbildningsdepartementet 2010, Lilja 2011). Tydliga gränser skapas mot obehöriga och nyutexaminerade, vilket stärker läraryrkets exklusivitet genom att stänga det professionella utrymmet i förhållande till utanförstående aktörer (Abbott 1988, Brante 2009). Traditionellt sett har professionell identitet skapats genom sådana utestängningsmekanismer och ett tydligt definierat professionellt kunskapsinnehåll, i regel knutet till formaliserad utbildning (se till exempel Freidson 1984, 2001, Sahlin-Andersson 1994). Reformen tar också sikte på de professionella aktörernas abstrakta kunskap snarare än yrkesmässig utförandekompetens (Smeby 2011). Stängningen av det professionella utrymmet innebär även en kontrollmöjlighet: ”Att utöva kontroll över yrket är vad införandet av en lärarlegitimation handlar om. Lärarna ska av staten erhålla ett accepterat regelsystem för vilka kriterier som gäller för dem som ska få utöva yrket, vilket regelsystem som gäller och vad som händer om man brister i yrkesansvaret.” (Läraryrkeförbundet 2013).

Emellertid har huvudmän och, i den mån frågan delegeras, skolor ett stort inflytande över hur reformen förverkligas. Huvudmän och skolor har det organisatoriska ansvaret för reformens genomförande på så sätt att de har stort inflytande över de strukturer och arrangemang som krävs för att lärare ska kunna få eller göra bruk av sina legitimationer. Legitimationsreformen har därför karaktär av både centralisering (statlig legitimation) och decentralisering (genomförandansvar i en decentraliserad institutionell kontext, se till exempel Blossing & Ekholm 2008, Amnå m fl 2010). Decentraliseringen kan förstås i termer av organisationsautonomi i förhållande till professionen (jämför exempelvis Evetts 2003, 2009, 2011, Stenlås 2011, Frostenson 2012). Vad som ska uppnås (legitimerade lärare) definieras av statsmakten. Vägarna dit är däremot öppna.

Till de åtgärder som huvudmän och skolor måste vidta hör insatser för kompetensutveckling och organisering av skolans arbete så att en struktur finns med behöriga lärare, mentorskap och introduktionsår för nyanställda (Lilja 2011, Lindgren 2013). Fortbildning, till exempel, är en till stor del lokal fråga, särskilt som endast begränsade resurser har avsatts från statsmaktens sida inom ramen för Lärarlyftet II. Ur professionens synvinkel är lärares professionella utveckling starkt knuten till skolledningars prioriteringar och intressen. Den professionalisering som reformen eftersträvar är därför villkorad av organisatoriska överväganden och inte nödvändigtvis strikt inomprofessionell (Hoyle 1982).

Man kan också fråga sig vilka resurser skolor har för att kunna organisera verksamheten utifrån reformens krav och intentioner. Om en skola saknar legitimerade lärare i ett visst ämne uppstår uppenbara problem, som knappast kan lösas långsiktigt ens med de kryphål som legitimationsreformen erbjuder (till exempel ettåriga förordnanden, underskrift av rektor på betyg i den mån legitimerade lärare inte finns). I debatten har framhållits att skolnedläggningar kan bli aktuella på grund av de skärpta kraven på behöriga lärare (se Wallström 2013). I vilken mån exempelvis ambulerande lärare eller större skolklasser eller enheter är en lösning är än så länge oklart. Under alla omständigheter måste organisationsfrågor få svar på huvudmanna- och skolnivå. Vem som i ljuset av reformen ska få sätta betyg, undervisa och anställas fast blir en lednings- och organiseringsfråga.

Mot denna bakgrund är det oklart vad legitimationsreformen leder till ur *professionell* synvinkel. Reformen är professionsorienterad ur statsmaktens perspektiv men innebär inte att staten ingriper i skolornas arbetsformer, organisation eller styrningen av lärarnas arbete. Ingenting garanterar därför att reformens professionaliseringsintention leder till ökad kvalitativ professionalism i yrkespraxisen (Englund 1996, Hoyle

2001, Evans 2008, Frelin 2013), särskilt inte då arbetsorganisationen är beroende av ledningsbeslut bortom professionsmedlemmarnas kontroll.

En tolkningsmodell: Organisatorisk aktivitet som strategisk respons

I mer teoretiska termer innebär legitimationsreformen att ett institutionellt tryck etableras på skolorganisationer att genomföra en professionell reform. Detta institutionella tryck skapas av exempelvis regelverk och förväntningar från stat, profession och andra aktörer (Oliver 1991). Det är dock inte på förhand givet att skolorganisationerna delar reformintentionerna. Till exempel kan många obehöriga lärare finnas i en skola, ofta som en följd av tidigare medvetna beslut, vilket leder till att organisationen måste förverkliga någonting som inte nödvändigtvis ligger i dess intresse. Dessutom är det inte säkert att förutsättningarna att förverkliga reformen finns. Givet att det finns någon form av handlingsutrymme för de berörda organisationerna uppkommer därför olika typer av respons. I en och samma institutionella miljö kan enskilda organisationer respondera olika (Oliver 1991, Greenwood & Hinings 1996). Medan en organisation gör motstånd mot den institutionella förväntan, uttryckt som en regel, bestämmelse eller norm, gör en annan allt för att leva upp till den (Pedersen & Gwozdz 2014). Detta innebär också att graden av organisatorisk förändring kan variera mellan organisationer givet samma institutionella förändringstryck (Greenwood & Hinings 1996).

Reaktioner och respons handlar dock inte bara om enskilda handlingar, utan också om intresse- och prioriteringsstyrda kategorier av handlingar med övergripande strategisk inriktning (Greenwood m fl 2011). Christine Oliver (1991) förstår organisationers möjligheter att respondera strategiskt på institutionellt tryck som villkorat av både mer tvingande och likformande processer i ett institutionellt sammanhang kombinerat med viss handlingsfrihet. Denna handlingsfrihet eller autonomi är viktig eftersom organisationen strävar efter kontroll av relevanta resurser (ekonomiska resurser, formell auktoritet, kunskap, information och andra organisatoriska resurser, se exempelvis Canning & O'Dwyer 2013).

Hur en organisation responderar på en reform är villkorat av vissa faktorer men inte determinerat. Typiskt är att den organisatoriska handlingen kan återspegla multipla logiker, i praktiken sinsemellan mer eller mindre förenliga förväntningar och intressen (Greenwood m fl 2011). Då handlingar systematiseras i strategier går det att

identifiera strategisk övergripande respons i organisationer. Oliver (1991) identifierar möjligheten att samtycka (*acquiesce*), kompromissa (*compromise*), undvika (*avoid*), trotsa (*defy*) eller manipulera (*manipulate*) i förhållande till en reform. Vilken strategi som tillämpas beror på en rad faktorer. Motståndsstrategier som undvikande, trots och manipulation tenderar att tillämpas då regleraren är mindre närvarande och synlig samtidigt som det ekonomiska utbytet av att följa regleringen är begränsat eller då reformen står i strid med organisatoriska målsättningar. Motstånd finns också när beroendet av regleraren är lågt eller när en mångfald av sinsemellan icke koherenta reglerare finns. Motsatt gäller att acceptansstrategier som samtycke och kompromiss tillämpas när förhållandet är det omvända, till exempel då regleraren har hög (ofta legal) auktoritet eller äger resurser som organisationen eftersträvar.

Givet den organisatoriska autonomi och genomförandeansvar som skolorganisationer har i förhållande till legitimeringsreformen finns det skäl att anta att de utvecklar någon form av strategisk hållning till hur de ska hantera legitimationen. Reformen är bindande i den bemärkelsen att den måste hanteras. Men förutsättningarna har förändrats sedan den annonserades (den har förskjutits i tiden och övergångsbestämmelser har införts utöver dem som fanns i den ursprungliga reformtexten). Detta innebär att skolorganisationer också utvecklar handling över tid. Enstaka handlingar går igen i ett mönster över tid, vilket motsvarar en mer principiell hållning till och hantering av reformen.

Olivers (1991) modell preciserar och sätter namn på denna hållning och hantering, och ligger till grund för handlingskategoriseringen i artikeln. I den mån modellen kondenseras rymmer den två övergripande kategorier, *acceptans* och *motstånd*, där samtycke och kompromiss är uttryck för acceptans medan undvikande, trots och manipulation står för motstånd (Canning & O'Dwyer 2013).

Skolorganisationers acceptans i förhållande till lärarlegitimationen kan exempelvis ta sig uttryck i kompetensinventeringar, fortbildning av lärare, intern information om reformen eller att åtgärder i fråga om mentorskap och introduktionsår. Typiskt för detta slags acceptans är att organisatoriska resurser tas i anspråk för att leva upp till reformens krav och förväntningar. Motstånd, däremot, uttrycks genom att man undviker att ta resurser i anspråk eller genom att man medvetet underminerar förutsättningarna för den, till exempel genom att konsekvent inte anställa nyutexaminerade. I sådana fall individualiseras frågan om legitimation genom att lärarna själva får ansvara för exempelvis fortbildning.

Ett problem med att kategorisera reformresponsen enbart som ett uttryck för acceptans eller motstånd är att det inte tar fasta på

karaktären eller graden av acceptans eller motstånd. Det är inte givet att de olika strategiska uttrycken för acceptans och motstånd bör förstås endimensionellt i den meningen att acceptans per definition är en passiv strategi medan motstånd är aktivt (jämför Oliver 1991, Clemens & Douglas 2005). Både acceptans och motstånd kan i någon mening vara aktivt eller passivt, och kan därför förstås utifrån två dimensioner, aktiv och passiv acceptans och aktivt och passivt motstånd.

Den *aktiva acceptansen* av reformen tar sig uttryck i konkret *förberedelse* för att underlätta dess införande, till exempel genom kompetensinventeringar, fortbildning, handlingsplaner för mentorskap och introduktionsår. Den *passiva acceptansen* bygger på medvetenhet om att åtgärder behövs och vilken hantering som kan komma att bli nödvändig. Exempel på detta är att organisera verksamheten enligt de möjligheter som ges i reformtexterna (till exempel att rektor får skriva under betyg om ingen legitimerad lärare finns). Detta är inte en acceptans som kännetecknas av att åtgärder faktiskt utförs för att leva upp till reformens krav. Snarare innebär den passiva acceptansen att någon form av *nödlösning* vidtas, framför allt på grund av resursbrist. Ett *aktivt motstånd* är en form av *motverkan*. Exempel skulle kunna vara en uttrycklig policy mot att anställa nyutexaminerade lärare med behov av mentorskap och introduktionsår. Det *passiva motståndet* är mer av undvikandekaraktär och beskrivs i materialet som *vänta och se*. Sammanfattar man kategoriseringen ovan i en matris blir fyra alternativ möjliga (se figur 1). Denna strategimatris används i det följande som tolkningsram.

Figur 1: Strategimatris för lärarlegitimationsreformen

	Acceptans	Motstånd
Aktiv	Förberedelse	Motverkan
Passiv	Nödlösning	Vänta och se

Metod

Det empiriska underlaget för studien är drygt tjugotalet intervjuer med skolledare och huvudmän. Merparten av intervjuerna genomfördes hösten 2012 och våren 2013. Främst intervjuades rektorer i

gymnasie- och grundskolan men också tjänstemän inom förvaltningar eller inom friskolekoncerner med ansvar för legitimeringsfrågor. I ett fall intervjuades även en chef inom förskolan. Intervjupersonerna och deras funktioner anges nedan i tabell 1. Intervjupersonerna representerar skolor (alternativt förvaltningar) belägna i Botkyrka, Huddinge, Malmö, Sollentuna, Stockholm, Upplands-Bro och Örebro. Friskolekoncernerna är rikstäckande.

Tabell 1: Studiens intervjupersoner

Kod	Intervjuperson	Skoltyp	Huvudman
A	Rektor (två intervjuer)	Gymnasium	Kommunal
B	Rektor	Gymnasium	Kommunal
C	Biträdande rektor	Gymnasium	Kommunal
D	Rektor	Gymnasium	Kommunal
E	Rektor	Gymnasium	Kommunal
F	Rektor	Gymnasium	Stiftelse
G	Rektor	Gymnasium	Aktiebolag
H	Rektor	Gymnasium	Aktiebolag
I	Rektor (två intervjuer)	Folkhögskola	Stiftelse
J	Rektor (tre intervjuer)	Grundskola	Kommunal
K	Rektor	Grundskola	Stiftelse
L	Rektor	Grundskola	Kommunal
M	Rektor	Grundskola	Kommunal
N	Skolchef	Förskola	Kommunal
O	Utvecklingsstrateg	Förvaltning	Kommunal
P	Förvaltningschef	Förvaltning	Kommunal
Q	Kvalitetschef	Friskolekoncern	Aktiebolag
R	Utvecklingschef	Friskolekoncern	Aktiebolag

En strävan vid urvalet var att intervjua representanter för olika skoltyper och huvudmän, inte bara geografiskt utan också storleksmässigt, eftersom man i den allmänna debatten har pekat på lärarlegitimationen kan leda till organisatoriska problem framför allt på mindre skolor (Wallström 2013). Viss fokus finns på gymnasieskolan på grund av dess något mer komplexa ämnes- och kursstruktur, vilket antogs vara särskilt relevant med avseende på organiseringsfrågor. Detta betyder dock inte nödvändigtvis att problemen är större där

än i någon annan skolform. Valet av intervjupersonerna är en kombination av så kallat tillgänglighets- och nätverksurval (Bryman & Bell 2013). Möjliga tillgängliga intervjupersoner identifierades i ett första skede givet att de hade skolledande funktion. Exempelvis kontaktades personer inom kommunala förvaltningar då de av intervjupersoner pekades ut som ansvariga för huvudmannens hantering av legitimationsreformen. Intervjuerna transkriberades och utsagorna sorterades in i de olika strategiska kategorier som mejslats ut ovan. Den strategiska responsen kommer i det följande att beskrivas utifrån de fyra möjliga kategorierna.

Ambitionen med intervjuerna har varit att skapa en övergripande bild av den strategiska hanteringen snarare än en mer skolspecifik bild. Både rektorers och huvudmäns utsagor kring strategier, hantering, problem och möjligheter med legitimationen har varit av intresse. Bägge dessa organisatoriska nivåer (huvudman och skolenhet) har varit relevanta eftersom frågan om organisering delvis är delegerad till skolledare, som har att organisera sin verksamhet så att den uppfyller reformens krav.

Strategier för att hantera lärarlegitimationen

Förberedelse

En typisk förberedelseåtgärd som återfinns i de flesta skolor är omfattande kompetensinventeringar av behörigheter och examina. Reformen aktualiserar behovet av kunskap om behörigheter. Flera skolledare nämner kartläggningar av lärarkårens formella kompetenser, med hjälp av mer eller mindre utvecklade systemstöd.

Ja, förra hösten (2011) gjorde vi en kompetensinventering och följer nu upp den. Tittade på alla. Gymnasiet, grundskolan och förskolan, alla pedagoger, 1 700. Vi har kvalitetssäkrat med rektorer, jämfört vad man kommer att få legitimation i för ämnen och årskurser, jämfört med vad man undervisar i. (Intervjuperson P, kommunal förvaltningschef)

I vårt register har vi lagt in alla legitimationer och har noteringar om ämnen och kurser. I höst (2013) inför vi ett läraradministrationssystem så det inte blir manuellt. (Man ska kunna se att man matchar behörigheter, få en företagsöverblick. (Intervjuperson Q, kvalitetschef, friskolekoncern)

Att inventera behörigheter och examina som ett led i att kartlägga organisationen är emellertid inget nytt. Även om reformen triggat sådan aktivitet sätts den in i ett vidare sammanhang där en ambition under längre tid har varit att stärka behörighets- och kompetensbilden i skolorna, till exempel i samband med inventeringar inför Lärarlyftet I eller Skolinspektionens besök.

Reformen i sig har inte förändrat, redan för fem år sedan började vi inventera. Såg kanske att det kom ytterligare krav på undervisande lärare. Det var en inventering i kommunen inför Lärarlyftet (I). (Intervjuperson L, kommunal grundskolektör)

Vi skulle ha Skolinspektionen här i kommunen och i samband med det var det mycket data som skulle lämnas in och en (uppgift) var detta med behörigheter innan behörighetsförordningen och legitimationen hade trätt i kraft. (Intervjuperson O, kommunal utvecklingsstrateg)

Detta mer systematiska arbete är typiskt för större huvudmän som sedan delegerar frågan om behörigheter och – i förlängningen – organiseringen av skolverksamheten till rektorerna på skolorna. Mindre huvudmän och skolor har eventuellt överblicken över organisationen utan att behöva göra några större utvärderingar. En gemensam nämnare för både större och mindre huvudmän är dock att frågan förr eller senare hamnar på rektorns bord.

Sedan har vi sagt att rektorerna måste se över arbetsorganisationen. Rektorerna har i praktiken tänkt igenom hur de ska klara arbetet. /.../ Olika rektorer tar olika allvarligt på det. (Intervjuperson P, kommunal förvaltningschef)

Vi servar med riktlinjer med system, mallar, underlag för rekryteringsprocesser, men det är alltid rektor som gör rekryteringar. (Intervjuperson Q, kvalitetschef, friskolekoncern)

I de mindre skolorna sker delegeringen direkt eftersom deras huvudmän inte befattar sig med frågan eller är små och resurssvaga. En rektor i en stiftelsesdriven gymnasieskola säger: ”(Vi) drivs av en förening som har en styrelse, enskilda personer som vill engagera sig. Finns inga pengar. Skulle vara om man ansökte från andra stiftelser. Men det har jag inte gjort, tror inte jag tänker det heller.” (Intervjuperson F)

Rektorerna måste hantera personalfrågor knutna till legitimationen. Detta innebär att de måste prioritera vilka lärare som ska få kompetensutveckling, om man ska nyanställa och erbjuda mentorskap

och introduktionsår samt hur behörighet och legitimation ska värderas vid övertalighet eller bristsituationer. Legitimationen för upp frågan om vem som egentligen är attraktiv i organisationen:

I några fall har rektorerna tyckt 'vad skönt'. I andra fall är det personer som jobbat länge och som de tycker är jättekompenta (som inte får legitimation). På det mänskliga planet är det förskräckligt men vi måste ändå sträva efter det (legitimerad personal). (Intervjuperson O, kommunal utvecklingsstrateg)

En del av de så kallade obehöriga är bland våra bästa lärare. /.../ En del obehöriga är jätteduktiga och en del behöriga är det inte. De obehöriga är inte utbildade utan saknar några poäng. (Intervjuperson P, kommunal förvaltningschef)

En tydlig selektering finns, till exempel kring vem som ska erbjudas kompetensutveckling. I de allra flesta fall finns ingen central finansiering att tillgå, och de statliga utbildningsinsatserna genom Läraryftet II ses som helt underfinansierade. Skolornas egna budgetar får finansiera kompetensutveckling och andra aktiviteter knutna till legitimationen.

Där (finns det) problem eftersom vi inte är stora. Läraryftet I inget problem, där fick vi så mycket från staten. Hade en som gick en termin och fick ersättning för en kvartstjänst. Nu (i Läraryftet II) 500 kr per poäng, det räcker inte till kurslitteratur. /.../ Då får huvudmannen stå för det. Alternativt att man får deala. Jag förutsätter att du jobbar 100 procent men du får tjänstledigt när du ska tenta eller vara på universitetet. Men helt tjänstledig på vår bekostnad går inte. (Intervjuperson K, rektor i stiftelsedrivna grundskola)

Även om det finns undantag, till exempel en kommun som utnyttjar en kompetensfond för lärarnas fortbildning, läggs ansvaret till stor del över på skolorna och, i förlängningen, den enskilda läraren. Budskapet är att gamla försyndelser i form av ofullständiga utbildningar inte ska kompenseras av arbetsgivaren.

Jag är tydlig att jag inte tänker betala för utbildning. Rättvisefråga, en del har kört hårt och en del har sofat, inte rätt. (Intervjuperson D, kommunal gymnasiektor)

Ekonomiska incitament används också. Jämförelsevis lägre löner kommer att gälla för lärare som saknar legitimation:

(Jag) sparkar på och håller igen lönemässigt. Det är med facket's goda minne. (Intervjuperson K, rektor i stiftelse-driven grundskola)

I andra fall står hela anställningen på spel. Legitimationen blir ett arbetsrättsligt verktyg:

Vi säger att vid övertalighet är det behörighet som går före tid. Det är ett av de stora problemen som ingen har svar på, hur legitimationen förhåller sig till personalpolitisk lagstiftning. (Intervjuperson O, kommunal utvecklingsstrateg)

(Det) finns en lärare vi inte kommer att ha kvar, han vill inte utbilda sig, är ämnesbehörig men har inte pedagogiken. En annan är också ämnesbehörig men får utbilda sig i pedagogik men får bekosta det själv. (Intervjuperson F, rektor i stiftelse-driven gymnasium)

Framför allt större och resursstarkare huvudmän har möjlighet att organisera om internt. Detta kan bland annat innebära att lärare "flyttas ned" i organisationen, från gymnasium till grundskola, eller byter skola till en annan inom exempelvis en skolkoncern.

Sedan finns det ett par mattelärare med endast grundskolebehörighet som inte kommer att få undervisa på gymnasiet. Det blir inga omedelbara konsekvenser för dem förutom att de får undervisa på grundskolan eller introduktionsprogrammet, men i förlängningen kommer det att få konsekvenser. Det blir ett rekryteringsbehov för att fylla den undervisning som de har tagit på gymnasiet. (Intervjuperson A, kommunal gymnasie- rektor, intervju 2)

Legitimationen i stort och satsningar på fortbildningar mer specifikt knyts tydligt till brist och behov i bemanningen. Det är huvudmannens och skolans intressen snarare än den enskilda lärarens som prioriteras. Attraktiva lärargrupper är man beredd att satsa på och vice versa:

Vi står med många lärare som saknar fem poäng och så. Min personliga åsikt, och nog också kommunens, där vill vi inte gå in och betala en kurs för lärare som inte skött sina studier. Däremot kommer nog kommunen göra insatser där man vill att lärare ska jobba i ämnen utanför deras behörigheter. Då kan man betala ett halvår eller så för att få upp behörigheten. Men det beror på att arbetsgivaren ser att man behöver en

viss lärare som är behörig för ett ämne. (Intervjuperson D, kommunal gymnasiektor)

Nödlösning

Nödlösningar är medvetna försök att förverkliga reformens intentioner utan att de nödvändiga och tillräckliga resurserna för detta finns. Problemen kan vara brist på tid, pengar eller kompetens. Alternativt står reformens krav i motsättning till viktiga prioriteringar inom organisationen samtidigt som lösningar måste till i strid med dessa. Somliga intervjupersoner är tydliga med att man inte kommer att kunna leva upp till reformens krav på en gång. En förvaltningschef i en kommun säger:

Vi kommer inte vara klara när lagstiftningen slår till heller. Säkert lärare vi får göra ettårsförordnande på. (Intervjuperson P)

Att låta lärare gå på ettåriga förordnanden är en nödlösning som legitimeringsreformen rymmer. Men sådana lösningar ses inte som ideala. Det gör inte heller möjligheten att låta rektorn sätta betyg i de fall den undervisande läraren är obehörig och ingen annan legitimerad lärare finns att tillgå i ämnet. Osäkerheten är också stor. En gymnasiektor i en friskola säger:

Ja, det är så konstigt. Sätta betyg. Står att rektorn får sätta betyg, men jag har ju ingen aning. De får undervisa som vanligt, men de sätter betyg och jag bara skriver under. (Intervjuperson F)

Problemet med detta är att det blir rättsosäkert för eleven. En grundskolerektor i en kommunal skola förklarar:

Det enklaste för en rektor är att läraren skriver betygen och sen går du och skriver under. Men det är rättsosäkert. Det andra är att avsätta ordentligt med tid så att den beslutande behöriga läraren kan gå i god för att eleverna är rätt betygsatta. Det är ju nästan en omöjlig sats att få det rättssäkert med dagens situation. (Intervjuperson M)

Att organisera bort problematiken är mycket svårt. En aspekt av frågan är att det helt enkelt råder stor brist på vissa kategorier lärare. Frågan om att organisera skolan så att exempelvis behöriga lärare kan cirkulera på flera skolor förutsätter att det över huvud taget finns sådana lärare att tillgå. Matematik och naturvetenskapliga ämnen

nämns som exempel. Men även om behöriga lärare finns är det inte lätt att dela på tjänster skolor emellan. Särskilt mindre skolor har sämre möjligheter att organisera bort problemet. En gymnasiektor i en friskola berättar:

Vi försöker hitta behörighetskombinationer så vi slipper dela med andra skolor. Vi vill ha heltid här i stället för att de ska åka mellan olika skolor. /.../ Men är man en stor skola med 240 i personalen är det lättare att deala med behörigheter. Vi är sårbara när vi är små med det här systemet. (Intervjuperson G)

En grundskolerektor fyller i:

Vi är en stiftelse, inte en (stor) organisation, har inga naturliga samarbetspartners om vi inte kan arbeta upp något lokalt. Får konsekvenser för betygsättning. Frågar du vad jag tycker om reformen har jag förståelse, men man har tänkt fel. (Intervjuperson K)

Vad gäller exempelvis specialpedagoger i särskolan är läget hopplöst och går inte att organisera bort, menar en gymnasiektor i en kommunal skola:

Som jag förstått (som specialpedagog) ska man vara behörig i sitt ämne, sen ska man ha gått specialpedagogik med mera. Dessa krav gör att det inte går att integrera i mindre skolor utan (man) måste ha större enheter. (Intervjuperson E)

Att organisera genom att låta pedagoger fara runt mellan olika skolor går inte, inte minst därför att pedagogerna själva inte är intresserade. Samma rektor fortsätter:

Men sådana jobb vill inte folk ha. De måste finna andra lösningar. Enklare för mig att aveckla särskolan /.../ och vad blir det av dem (eleverna)?

I förskolan finns en annan organisationsproblematik. Att slå ihop avdelningar och skapa större grupper som har tillgång till behöriga pedagoger låter sig inte göras:

Kan man inte göra. Då kommer man in på detta med stora barngrupper, är inte bra enligt forskning. Barn mår bättre i mindre grupp. Ingen lösning. Det man kan göra organisatoriskt är att göra olika möten, en eller två är pedagogiskt ledningsansvariga. Vet man gjort det i Stockholm. Finns en på en friskola som har en mer arbetsledande funktion till dem som inte har någon behörighet.

Men problemet är att en förskolelärare måste vara med i själva arbetet. /.../ Går inte ihop med kvalitet och utveckling. Man måste vara med barnen för att se vad som händer, vardagliga reflektionen. (Intervjuperson N)

Någonting annat som är problematiskt är reformens potentiella konflikt med andra centrala prioriteringar i skolorna, till exempel pedagogiska idéer och framtida personalförsörjning. Särskilt i grundskolor betonas vikten av att kunna arbeta i lag och att undvika stark ämnesspecialisering. En grundskolerektor säger:

Om jag är rädd för något är det att vi hamnar i gymnasiet, att det är ämnen, det kommer pedagoger var fyrtionde minut och tar sin lektion i sitt ämne. (Intervjuperson L)

En annan grundskolerektor är inne på samma linje:

Vi kan få bygga upp en organisation på lågstadiet som är mer lik mellan- och hög(stadiet). Det ska paras med traditionellt synsätt, att de små barnen har större behov av kontinuitet, inte konfronteras med tre, fyra om dagen. (Intervjuperson K)

Även på huvudmannanivå tas frågan upp:

Många tycker att det inte ska bli ett ämneslärarsystem i den lägsta åldern. Men det finns mycket kvar av klasslärarsystemet och det behöver man bryta upp, att man samverkar och delar på klassen. (Intervjuperson O)

Motverkan

På den nivå som intervjuerna genomförs är det svårt att se motverkan i form av aktivt motstånd mot reformen. Åtminstone agerar man inte med udden riktad mot reformen som sådan. Det rent principiella motståndet är inte stort, om det nu ens finns. Däremot finns det exempel på att skolorganisationer agerar utifrån egna intressen på ett sätt som inte nödvändigtvis är i enlighet med reformens intentioner och förutsättningar för genomförande. Ett exempel är den tydliga oviljan att nyanställa obehöriga lärare och att ta de kostnader och åtgärder som krävs för att dessa lärare ska bli behöriga och sedermera legitimerade.

Så gott som samtliga huvudmän och skolledare säger sig bara anställa behöriga lärare. Detta får följderna också för nyutexaminerade lärare. Ju högre krav på erfarenhet och legitimation, desto färre blir

möjligheterna för nyutexaminerade. En grundskolerektor anser att hon inte direkt upplevt att man drar sig för att anställa nyutexaminerade lärare, men att hon själv inte gjort det.

Säkert en kostnad. Men det är samma sak där, beror på vad man har för urval. Många inom skolan har gärna velat anställa erfarna. Det är tufft, då vill man ha erfarna. (Intervjuperson J, intervju 1)

Möjligen kan oviljan att betala fortbildning för redan anställda obehöriga lärare också ses som en form av motverkan. Det finns tydliga organisatoriska prioriteringar kring vilka lärare man är beredd att satsa på.

Har inget intresse av en högstadielärare som vill bredda sig med samhällskunskap, har så vi kan gödsla med samhällskunskapslärare. (Intervjuperson P, kommunal förvaltningschef)

Frågan är dock om dessa åtgärder är motverkan i egentlig mening. Det är ingen aktiv mobilisering av resurser mot reformen. Snarare är det en medveten prioritering, eller rentav underlåtenhet att förverkliga något som reformen förutsätter, nämligen att huvudmän och skolor bidrar med ekonomiska resurser, tid och engagemang för att göra nya och befintliga anställda behöriga. Det som skiljer denna kategori från det mer passiva motståndet är möjligen att detta ändå är ett sätt att aktivt ta ställning, prioritera och att högst medvetet hushålla med resurser. Att infria reformens förväntningar är kostsamt. Skolledarna är mycket medvetna om behovet av att hushålla med resurser. Den egna organisationens perspektiv dominerar.

Vänta och se

”Vänta och se” innebär att huvudmän och skolor avstår från att organisera och mobilisera resurser för att förverkliga reformen. Till skillnad från kategorin motverkan väljer man här att inte befatta sig med frågan förrän det är absolut nödvändigt. Detta kan men behöver inte bero på bristande kunskap. Noterbart är att de skolledare som föredrar att vänta och se inte uttrycker någon oro för reformen. Det är snarare positivt att reformen drar ut på tiden och att ingen omedelbar organisatorisk respons behövs.

En grundskolerektor säger:

Jag oroar mig inte vad som händer 2013. Oroar mig mer för det som måste göras nu. Oroar mig inte för legitimationen, (det) finns övergångsbestämmelser och jag har en bra situation. (Intervjuperson J, intervju 1)

En rektor i en gymnasieskola anser:

Ska jag vara ärlig är jag jätteglad att det skjuts på framtiden. Jättejobb att organisera. (Intervjuperson B)

Vänta och se går, som citaten antyder, hand i hand med viss skepsis. Denna skepsis handlar emellertid inte om grundtankarna och professionaliseringssträvandena i reformen utan mer om den praktiska hanteringen, oklarheterna, resursbristen och organisatoriska bördan. Tidsaspekten är också viktig, ju längre tid det tar, desto bättre. Att vänta och se är knappast en aktiv protest. Snarare är det en reaktion på den osäkerhet som har rått. En grundskolerektor noterar att mer information behövs på detaljnivå innan det är värt att skicka iväg lärare på fortbildning inom ramen för Lärarlyftet II:

Nu är det endast fokus på legitimationen, och vi vet inte nu. Först efter jul när vi vet skickar jag någon. (Vi behöver få) Skolverkets besked – hur tolkar de examensbevis? (Intervjuperson L)

Tydligt är att den utdragna process som legitimationsreformen har inneburit har påverkat aktiviteten i skolorna. Osäkerheten har också fått skolledare som först var aktiva att dra ned på tempot:

I början ansträngde vi oss ganska mycket och arbeta med frågan. Men allteftersom har man resignerat och lägger inte så stor möda på det. Vi arbetade först hårt med att informera och få lärarna att söka legitimationer. Men sedan har det inte gjorts eller behövt göras så mycket mer. (Intervjuperson A, intervju 2)

En annan aspekt av att vänta och se är när och i vilken mån huvudmannen delegerar frågeställningarna till de lokala skolorna. Som ovan nämnts har flera huvudmän initierat kompetensutvärderingar som sedan har blivit en uppgift för skolledarna att hantera. Rektorerna ges därmed uppgifter som kan knytas till legitimationsreformen. I andra fall har huvudmannen liten eller ingen kunskap om frågorna, vilket gör att någon egentlig aktivitet inte initieras därifrån. Huvudmannen har inte resurser eller kompetens att ta i frågan, vilket gör att den får

hanteras genom nödlösningar initierade på skolnivå när reformen väl slår igenom.

Analys

Intervjuutsagorna pekar på en mängd åtgärder och förhållningssätt till legitimationsreformen. Den respons som här klassificeras som aktiv acceptans i form av *förberedelser* bör i professionellt hänseende framför allt förstås i ljuset av organisationens behov och prioriteringar i fråga om personalförsörjning.

Genom reformen kommer behöriga lärare att efterfrågas i än högre utsträckning än obehöriga. Ur professionellt perspektiv legitimerar alltså reformen organisatoriska åtgärder som särskiljer behöriga lärare från obehöriga (jämför Lilja 2011). Legitimationsreformen är en bricka i ett vidare personal- och rekryteringsmässigt spel. Som intervjuutsagorna visar innebär den *selektering och prioritering mellan lärare* (i fråga om vem som ska få fortbildning, anställas, behålla jobbet, och så vidare). Att fortbildningen inte finansieras fullt ut av staten (eller huvudmannen) är ett skäl till att man måste välja och prioritera mellan lärare. Vissa lärare väljs ut och föredras framför andra. Selektionen och prioriteringen sker mot bakgrund av organisatoriska intressen, till exempel att råda bot på personalbrist i vissa ämnen, och med hänvisning till eget ansvar. Konsekvenserna för den som selekteras och prioriteras bort varierar. Det finns möjligheter för lärarna själva att fortbilda sig, men på egen bekostnad. I större skolor och huvudmän finns också möjligheterna till intern omflyttning, till exempel att lärare får undervisa på grundskolor i stället för på gymnasier.

Betoningen av formaliserade meriter blir en grund för selektion mellan befintlig personal och potentiella anställda. I detta finns också konfliktytan mellan arbetsrättslig lagstiftning och den professionalism som reformen eftersträvar. Dessutom används legitimationen som lönekriterium. Legitimerade lärare får mer. Detta blir ett incitament att fortbilda sig men samtidigt ett personalhanteringsverktyg. En tydlig tendens i materialet är dock att detta inte är något nytt. Legitimationsreformen sätts in i ett sammanhang där man har strävat efter att skapa skolorganisationer med så stor andel behöriga lärare som möjligt.

Även om huvudmännen arbetar aktivt med frågan, till exempel genom kompetensinventeringar, landar den på rektorernas bord. *Delegering* är också en aspekt av förberedelsearbetet. Intervjuerna visar tydligt på denna form av delegering. Till sist måste rektorerna ta i frågan. Men det är fördenskull inte säkert att de från början har

kunskapen om vad som krävs i och av den egna organisationen eller, för den delen, vad reformen innebär. I vissa skolor, till exempel de stiftelsedrivna i intervjumaterialet, är avståndet mellan huvudman och skolledning kort. I något fall är det skolledningen som driver skolan i aktiebolagsform. Där har knappast huvudmannen resurser och kunskap att tillföra. Detta gör att skolledningen själv får agera och försöka att skaffa sig kunskapen om reformen som sådan och det interna läget på skolan i fråga om behörigheter. Det är emellertid inte givet att detta har gjorts. I sådana fall tenderar man att tillgripa nödlösningar eller att ”vänta och se”.

Passiv acceptans i form av *nödlösningar* är dels sådana som rymms i reformens övergångsbestämmelser, dels lösningar som skolorganisationerna själva skapar. Typiska lösningar som reformtexterna tillåter är att låta lärare gå på ettåriga förordnanden och att rektor skriver under betygen om legitimerade lärare inte finns. Ingen av skolledarna talar om detta som något idealiskt. Snarare tvärtom. Att rektor skriver under betyg är rättsosäkert för eleverna och problematiskt ur kompetens- och undervisningssynpunkt. Att sätta betyg är en del av den professionella kompetensen. Det ska göras av någon som finns nära eleverna. Sådana lösningar är ett uttryck för att man har misslyckats ur professionellt perspektiv. Detta kan ses som ett slags *ersättningslösningar*. Man klarar helt enkelt inte av att leva upp till reformens krav och intentioner men löser det tillfälligt med de medel reformen erbjuder.

Den andra typen av nödlösning, som inte uttryckligen anges som möjlighet i reformtexterna, är rent organisatoriska åtgärder som skolledare och huvudmän själva vidtar för att leva upp till reformens krav, om än inte som aktiv förberedelse (se ovan). Till sådana lösningar hör delade tjänster – legitimerade lärare får ambulera mellan skolor, klasser eller avdelningar – och rentav nedläggning av vissa verksamheter där det är omöjligt att få legitimerad personal. Särskolan nämns här uttryckligen. Problemen med dessa lösningar är uppenbara. Få legitimerade lärare vill ha delade tjänster. Att lägga ned enheter innebär inte heller ur elev- och omsorgsperspektiv någon som helst lösning. Ur professionsperspektiv är dessa lösningar också problematiska. Antingen utformas tjänster på ett sätt som professionella aktörer inte vill eller så försvinner de i den mån enheter läggs ned. Märk väl att detta är konsekvenser som drabbar legitimerade lärare. Dessa lösningar kan förstås i termer av *reorganisering* av verksamheter. Möjligheten att leva upp till reformens krav förutsätter att tidigare arbetsorganisatoriska lösningar görs om. Detta är dock någonting önskat, att döma av vad respondenterna säger. Det är olyckligt att bryta upp arbetsorganisatoriska strukturer som skapats på pedagogiska eller kompetensmässiga grunder.

Intervjupersonerna säger att de har velat ha få lärare runt eleverna, klasslärare snarare än ämneslärare i mellanstadiet och högstadiet.

Det aktiva motståndet i form av *motverkan* är, att döma av intervjuerna, svagt. Värt att notera är att inga åtgärder motiveras i termer av motstånd mot reformen. Snarare handlar det om att skolorganisationerna gör prioriteringar som försvårar genomförandet av reformen på lokal nivå. Reformen förutsätter på ett övergripande plan att skolor till exempel anställer nytexaminerade och står till tjänst med mentorer och introduktionsår. Om skolorna mer eller mindre medvetet undviker detta blir det av förklarliga skäl svårare för vissa grupper av lärare att få legitimation. Detta är inget reformmotstånd men en organisatorisk prioritering som slår mot reformen. Mycket talar dock för att ett mer aktivt motstånd mot reformen inte sker på den nivå som undersökningen omfattar. Materialet antyder inte att huvudmän och skolledare är uttryckliga motståndare till reformen, men de agerar utifrån organisationens intressen.

Att *vänta och se* är en passiv strategi. Materialet rymmer mer av detta passiva motstånd än aktivt. Reformtrötthet eller missnöje med hur reformen hanterats rent praktiskt gör att man i viss mån lämnar frågan därhän. Skolledarna som avvaktar är inte oroliga. Frågan kommer att lösa sig, precis som det har gjort förut. Inga organisatoriska åtgärder vidtas. Att reformen tar tid är någonting i grunden positivt, anser skolledarna. Det innebär att resurser inte behöver tas i anspråk.

Strategin är i hög grad kopplad till frågan om kunskap och information, inte minst kring hur olika meriter ska värderas och vem som blir behörig i vilket ämne, vilket är en källa till irritation. Ju mindre man vet om reformen och hur den kommer att slå, desto mindre benägen är man att agera. Man avvaktar och tar inte i frågan förrän det blir absolut nödvändigt. I skolor med stora och aktiva huvudmän finns också ett stöd. Det kommer att komma information uppifrån och därefter blir det både möjligt och nödvändigt att agera.

Möjligen innebär denna strategi att ansvaret för att ta i frågan om legitimation läggs över på den enskilda läraren. Läraren får ansöka om legitimationen, får invänta behörigheter och eventuellt formulera vad han eller hon behöver i fråga om fortbildning. Detta är på sätt och vis ytterligare ett led i den delegering som sker från huvudman till skola och sedan ner till lärare. Dubbel delegering kan också vara en följd av att skolorganisationerna inte vill ta i frågan.

Svar på forskningsfrågorna och diskussion

Två forskningsfrågor ställs i artikeln. Dels är frågan vilken organisatorisk strategisk respons som huvudmän och skolledare ger på legitimationsreformen, dels vilka professionsmässiga konsekvenser som följer av denna respons. Ett övergripande svar på den första frågan fås genom att analysera materialet med hjälp av den teoretiska modell som genererats. Framför allt aktiv och passiv acceptans (i form av förberedelse och nödlösningar) samt passivt motstånd (vänta och se) förekommer. Med andra ord responderar skolorganisationerna genom att till exempel selektera och prioritera mellan lärare samt att delegera frågan till rektorer (förberedelse). De tar till nödlösningar i form av reorganisering och ersättningslösningar. Det är heller inte ovanligt att medvetet avvakta och se vad som följer (vänta och se). Aktivt motstånd (motverkan) är däremot relativt begränsat om man inte till detta räknar medvetna prioriteringar (tveksamhet att anställa nyutexaminerade och obehöriga) som i någon mening underminerar reformens genomförande.

Svaret på den andra frågan förutsätter en något fördjupad analys. Både acceptans- och motståndsstrategier återfinns i spänningsfältet mellan organisatorisk autonomi och prioriteringar å ena sidan och den professionella intentionen med reformen å den andra. Reformprioriteten kan sägas vara professionsförstärkning genom betoning av formaliserad kunskap och erfarenhet. Formaliserad kunskap och erfarenhet är inte nedprioriterat ur skolorganisationsperspektiv, men går hand i hand med upplevda kvalitetsmässiga och pedagogiska behov samt överväganden kring personalförsörjning och ekonomi. Verksamhetens kvalitetsmässiga och pedagogiska behov kan här också förstås utifrån de organisatoriska förutsättningar som krävs för en viss pedagogisk inriktning, till exempel ämnesövergripande arbetsformer eller specialpedagogiska ansatser för vissa elevgrupper. Personalförsörjningsfrågan knyts till möjligheten att över huvud taget kunna få tag i lärare i de ämnen eller kategorier där det råder brist. Verksamhetens ekonomiska realiteter, exempelvis att fortbildningsinsatser till största delen får finansieras av huvudmannen eller skolan, är också styrande.

När reformen villkoras genom organisatorisk handling av huvudmän och skolledningar är det alltså inte alls givet att detta innebär en hantering i *motsättning* till reformens professionaliseringsideal. Däremot går dessa mera formaliserade professionaliseringsideal hand i hand med dels organisatoriska och ekonomiska realiteter, dels *andra* ideal av pedagogisk och kvalitetsmässig natur. Enkelt uttryckt, som professionsreform täcker legitimationsreformen bara delar av professionsidén, nämligen den formaliserade aspekt av yrket som

medför tydliga gränser mot omvärlden. Legitimationsreformen blir ett tydligt exempel på hur professionalisering av en viss yrkesgrupp inte är detsamma som den professionalism som denna grupp uppvisar i sin yrkesmässiga praxis (Englund 1996, Hoyle 2001, Evans 2008, Smeby 2011, Frelin 2013). Den formaliserade kunskapen är inte i sig tillräcklig för att täcka in omsorgsuppdraget och den pedagogiska ambitionen, som kräver utförandekompetens (Smeby 2011). Skolans kvalitativa uppdrag är vidare än så. Ett kondenserat svar på frågan om vilka professionsmässiga konsekvenser som följer av den strategiska responsen på reformen är att denna respons (till exempel i form av prioritering och selektering) stärker de formaliserade gränserna mot omgivningen (vilka som räknas som lärare) samtidigt som reformen har liten eller begränsad påverkan på professionell yrkespraxis. Snarare pekar åtgärderna på att denna praxis i någon mån hotas eller utmanas av den respons som följer på reformen. Nödlösningar i form av reorganisering, till exempel, kan innebära att pedagogiskt motiverad organisation förändras eller rentav avskaffas, vilket slår även mot legitimerade lärares möjligheter till professionell utövning.

Den strategiska responsen ges mot bakgrund av ledningsstrategiska överväganden. Detta gör att reformen villkoras. Den blir aldrig en ”ren” professionsreform. Snarare kan organisatoriska intressen och prioriteringar göra att vissa reformintentioner inte förverkligas eller att resultatet rentav blir självmotverkande. Till exempel, om professionell kompetens endast förstås i teoretiska och formella termer medan organisationen (och lärarna) förstår den utifrån pedagogiska överväganden, finns risken att försöken att förverkliga reformen slår mot professionen som yrkespraxis. Studien aktualiserar därmed frågan om den informella professionella kunskapens förhållande till den formella. Dessutom pekar den på vikten av att förstå organisatorisk respons på reformer generellt. Vad en reform mynnar ut i är aldrig givet om den rymmer ett delegerat genomförandeansvar. Den hanteras inom ramen för den organisatoriska autonomi, vilket gör att huvudmäns och skolors intressen, ambitioner, resurser och kompetens villkorar den.

Artikeln besvarar inte frågan om legitimationen medför stora eller små organisatoriska problem i skolvärlden. Intervjumaterialet förslår inte till kvantitativa generaliseringar. Men en tendens som ändå märks i materialet är att mindre skolor i högre grad får tillgripa nödlösningar. De tenderar också att avvakta, vänta och se. Detta är förmodligen inte så konstigt eftersom det är just dessa skolor som har förutspåtts få de största problemen av legitimationsreformen. Hur dessa senare hanteras är viktigt att undersöka i framtida forskning. Andra viktiga frågor berör exempelvis den formella kunskapens och erfarenhetens roll i professionell och organisatorisk praxis.

Hur betoningen av formaliserad kunskap och erfarenhet bidrar till att forma professionell praktisk verksamhet är en av många frågor som bör undersökas djupare.

Denna forskning har genomförts med stöd av Institutet för Arbetsmarknads- och Utbildningspolitisk Utvärdering (IFAU).

Referenser

- Abbott, Andrew (1988): *The System of Professions: An Essay on the Division of Expert Labor*. Chicago: University of Chicago Press.
- Amnå, Erik; Arensmeier, Cecilia; Ekman, Joakim; Englund, Tomas & Ljunggren, Carsten (2010): Skolornas institutionella karaktär och elevernas medborgarkompetens: En jämförelse av olika kommunala och fristående skolor över tid och rum. *Statsvetenskaplig Tidskrift* 112(1), 23–32.
- Blossing, Ulf & Ekholm, Mats (2008): A central reform program in Sweden and the local response. Taking the long-term view works. *Urban Education* 43(6), 624–652.
- Brante, Thomas (2009): Vad är en profession? – Teoretiska ansatser och definitioner. I Maria Lindh, red: *Profession och vetenskap – idéer och strategier för ett professionslärosäte*, s 15–34. Rapport Vetenskap för Profession nr 8 2009. Borås: Högskolan i Borås.
- Bryman, Alan & Bell, Emma (2013): *Företagsekonomiska forskningsmetoder*. Stockholm: Liber.
- Canning, Mary & O'Dwyer, Brendan (2013): The dynamics of a regulatory space realignment: Strategic responses in a local context. *Accounting, Organizations and Society* 38(3), 169–194.
- Clemens, Bruce & Douglas, Thomas (2005): Understanding strategic responses to institutional pressures. *Journal of Business Research* 58(9), 1205–1213.
- Englund, Tomas (1996): Are professional teachers a good thing? I Ivor F Goodson & Andy Hargreaves, red: *Teachers' Professional Lives*, s 75–87. London, Washington: Falmer Press.
- Evans, Linda (2008): Professionalism, professionalism and the development of education professionals. *British Journal of Educational Studies* 56(1), 20–38.
- Evetts, Julia (2003): The sociological analysis of professionalism: Occupational change in the modern world. *International Sociology* 18(2), 395–415.

- Evetts, Julia (2009): New professionalism and new public management: Changes, continuities and consequences. *Comparative Sociology* 8, 247–266.
- Evetts, Julia (2011): A new professionalism? Challenges and opportunities. *Current Sociology* 59(4), 406–422.
- Freidson, Eliot (1984): The changing nature of professional control. *Annual Review of Sociology* 10, 1–20.
- Freidson, Eliot (2001): *Professionalism, the Third Logic*. Cambridge: Polity Press.
- Frelin, Anneli (2013): Att hantera läraryrkets komplexitet(er) – en grund för professionalitet? *Utbildning & Demokrati*, 22(1), 7–27.
- Frostenson, Magnus (2012): Lärarnas avprofessionalisering och autonomins mångtydighet. *Nordiske Organisationsstudier* 14(2), 49–76.
- Greenwood, Royston & Hinings, Bob (1996): Understanding radical organizational change: Bringing together the old and the new institutionalism. *Academy of Management Review* 21(4), 1022–1054.
- Greenwood, Royston, Raynard, Mia, Kodeih, Farah, Micelotta, Evelyn & Lounsbury, Michael (2011): Institutional complexity and organizational responses. *Academy of Management Annals* 5(1), 317–371.
- Hoyle, Eric (1982): The professionalization of teachers: A paradox. *British Journal of Educational Studies* 30(2) 161–171.
- Hoyle, Eric (2001): Teaching: prestige, status and esteem. *Educational Management & Administration* 29(2), 139–152.
- Lilja, Peter (2011): Lärarlegitimation – professionalisering med förhinder? *Arbetsmarknad & Arbetsliv* 4, 29–42.
- Lindgren, Ulla (2013): Nyblivna lärares erfarenheter av sin lärarutbildning och upplevelser av första året i yrket. *Arbetsmarknad & Arbetsliv* 19(1), 25–38.
- Läraryrket (2013): *Krav på lärarlegitimation gav resultat*. Hämtad 2013-04-03 från <http://www.lararforbundet.se/web/ws.nsf/documents/003E6649?OpenDocument>
- Oliver, Christine. (1991): Strategic responses to institutional processes. *Academy of Management Review* 16(1), 145–179.
- Pedersen, Esben; Rahbek, Gjerdrum & Gwozdz, Wenche (2014): From resistance to opportunity-seeking: Responses to institutional pressures for corporate social responsibility in the Nordic fashion industry. *Journal of Business Ethics* 119, 245–264.
- Sahlin-Andersson, Kerstin (1994): Group identities as the building blocks of organizations: A story about nurses' daily work. *Scandinavian Journal of Management* 10(2), 131–145.

- Smeby, Jens-Christian (2011): Profesjonalisering av
förskoleläreryrket? *Arbetsmarknad & Arbetsliv* 17(4), 43–58.
- Stenlås, Niklas (2011): Läraryrket mellan autonomi och statliga
reformideologier. *Arbetsmarknad & Arbetsliv* 4, 11–27.
- Utbildningsdepartementet (2010): *Legitimation för lärare
och förskollärare*. Proposition 2010/11:20. Stockholm:
Utbildningsdepartementet.
- Utbildningsdepartementet (2013): *Pressmeddelande 26 april
angående lärarlegitimation*. Hämtad 2013-05-20 från [http://
www.regeringen.se/sb/d/16841/a/215641](http://www.regeringen.se/sb/d/16841/a/215641)
- Wallström, Anna Lena (2013): Små grundskolor riskerar stängning.
Skärpta krav på behöriga lärare kräver större elevunderlag.
Svenska Dagbladet 2013-03-04, s 12.

