



GÖTEBORGS
UNIVERSITET

The Good Enough Teacher

Lärares tolkningar av det kompensatoriska uppdraget i relation till likvärdighetsuppdraget

Anton Frey

Ämneslärarprogrammet 7-9

Samhällskunskap, Historia & Geografi



Kurs: L9SH2A
Nivå: Avancerad nivå
Termin/år: VT 2022
Handledare: Ann-Kristin Kölln
Examinator: Magnus Lundgren
Kod: H21-2490-L9-003

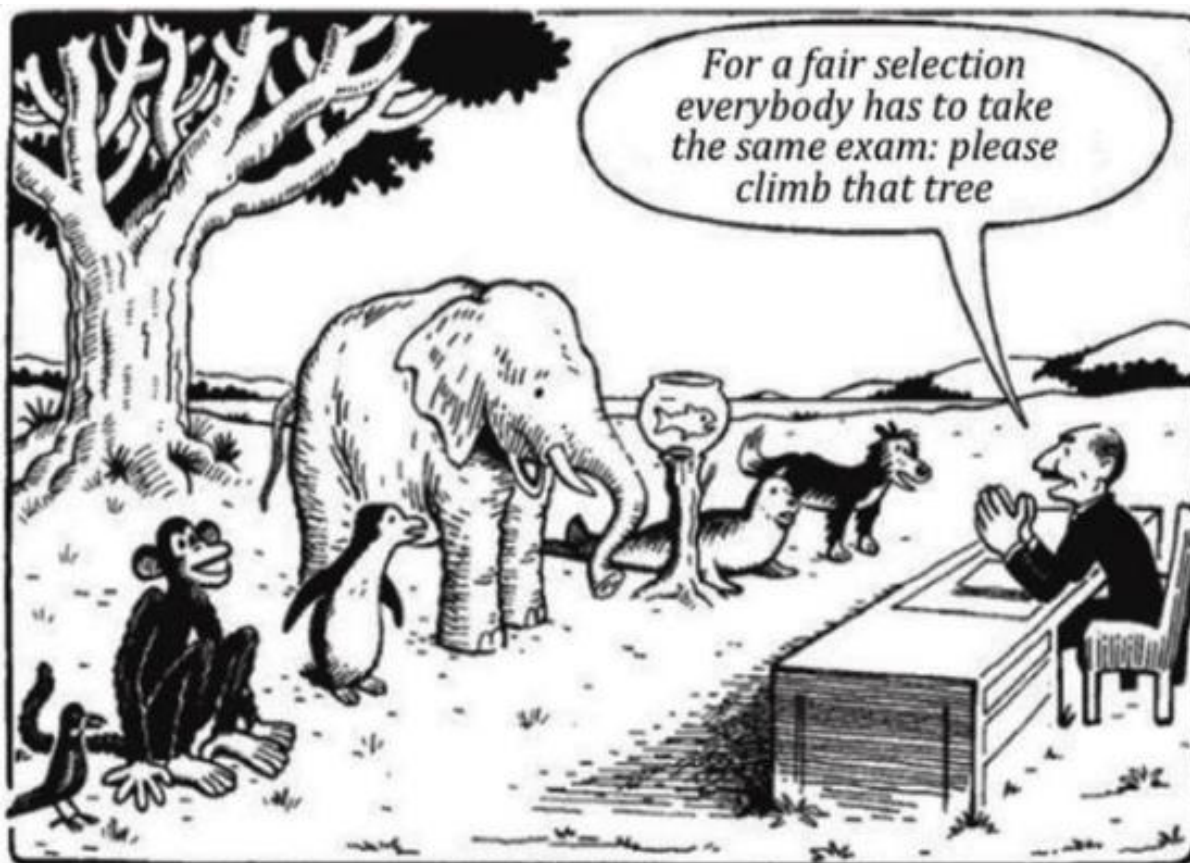
Abstract

“Good enough teacher” is a comment made by a respondent in one of the interviews for this study. The teacher refers to the strategic workflow he or she developed regarding compensation and equality. The comment captured the three main arguments and results of this study in an accurate way. At the same time it mediates that you need (only) to be “good enough” to be a successful teacher in regards to compensation and equality. Which is equally comforting as it is though provoking. The following study is an inquiry into this “good enough” teachers work as well as the mission of compensation and equality within the Swedish school system. On the basis of the result I argue that there are merits to the hypothesis of the study. Teachers do interoperate the mission of compensation as conflicting with the mission of equality in three ways related to the arguments of the following study.

1. Successful students get less of teachers time. Because teachers strive to achieve the equality principal of “just enough”.
2. Teachers work in a demand surplus for education. This leads to a natural selection and feelings that fluctuate between pride and insufficient.
3. If the teacher survives the natural selection it most likely means that he or she has simplified the missions of compensation. This effects the equality of the education because it brings a workflow starting with the teachers conditions and needs, not the students.

Innehållsförteckning

1. Inledning	3
2. Frågeställning	6
3. Tidigare forskning och teoretiskt ramverk	6
3.1 Tidigare forskning	6
3.2 Teoretiskt ramverk	7
3.2.1 Byråkratiskt perspektiv	8
3.2.2 Likvärdighetsperspektiven	9
3.2.2.1 Specialpedagogik och kompensation	10
3.2.2.2 Möta eleven där den befinner sig	11
3.2.2.3 Street level beureacracy	12
3.3 Sammanfattning och jämförande	14
4. Metod	15
4.2 Val av metod	15
4.3 Intervjuguide	15
4.4 Urval	16
4.5 Genomförande	17
4.6 Operationalisering och kodningsschema	18
4.7 Bearbetning av empirin	18
5. Analys	20
5.2 Likvärdigt innebär inte att alla ska ha samma	20
5.3 Ingen mår bra om inte läraren mår bra	22
5.4 Saker lärare gör för att överleva	25
6. Resultatredovisning	27
6.2 Framgångsrika elever får mindre tid	27
6.3 Läraryrket lider av ett naturligt urval	28
6.4 Lärare arbetar i ett utbudsunderskott	28
7. Diskussion	29
7.2 Styrkor och svagheter i studien	29
7.3 Etiska överväganden	29
8. Slutsats	30
Litteratur	31
Bilagor	33
Intervjuguide	33



Figur 1: Symbolisering av skolans uppdrag gällande kompensation och likvärdighet

1. Inledning

Ovanstående bild symboliserar två grundläggande uppdrag skolan har. Det första är att "ta hänsyn till elevers olika behov" och därigenom "uppväga skillnader i barnens och elevernas förutsättningar att tillgodogöra sig utbildningen". Det andra är att "utbildningen inom skolväsendet ska vara likvärdig oavsett sociala och ekonomiska förhållanden eller geografisk hemvist". Dess uppdrag står inskrivna i skollagen (2010:800) första kapitel, 4 respektive 9 paragraf. Skolans kompensatoriska uppdrag och likvärdighetsuppdrag, som det kommer att kallas i denna studie, är således en grundläggande del av den svenska utbildningsfären och lärares yrkesroll. De slår även an mot normgivande utbildningsdidaktiska perspektiv på utbildning av Vygotsky, (1978) och Piaget (1959) som framhåller vikten av att möta eleverna i ett jämviktsläge mellan deras befintliga kompetens och utmaning mot nya. I mer akademiska termer brukar detta kallas för den Proximala utvecklingszonen, vilket ger upphov till frågan, kan man möta alla elever där de befinner sig? I ett klassrum med 30 elever låter det minst sagt komplicerat. Om detta är grunden för det kompensatoriska uppdraget får

lärares tolkningar av uppdraget stor betydelse för likvärdighet. Således betyder det att om lärare upplever dem som konflikterande med varandra så blir det ett dilemma dem måste hantera i sin vardagliga yrkesroll.

Tidigare forskning om konflikterande dimensioner av likvärdighet och kompensation har inte betraktat lärares tolkningar som en relevant faktor. De har främst haft utgångspunkt i politiska reformers effekter på studieresultat. Framförallt belyses en rad utbildningspolitiska reformer i början på 1990-talet och dess konsekvenser. Samuelsson, Östlin Brismark, Löfgren & Ifau., 2018; Francia (2013) är bara några av forskarna som genom sina studier hävdar att reformerna varit misslyckade med avseende på de konsekvenser som de har fått för likvärdigheten. I dagens skola, jämfört med innan reformerna infördes, har exempelvis elevernas bakgrund, föräldrars utbildning och socioekonomiska status större betydelse för deras slutbetyg. Samtidigt tas lärarnas roll nästan för given i det avseendet att man utgår ifrån att alla tolkar skollag, styrdokument och uppdragen på samma sätt eller ses den inte som intressant. Hur det än är med den saken är det sannolikt att det finns relevanta faktorer i lärares tolkningar av sin yrkesroll. Mer exakt hur tolkar lärare det kompensatoriska uppdraget i relation till att skolan också ska vara likvärdig?

Syftet med denna studie är att undersöka lärare som yrkesroll och i synnerhet lärares tolkning av relationen mellan det kompensatoriska uppdraget och likvärdighetsuppdraget. Studien kombinerar ett antal teoretiska utgångspunkter som styrningsdokumentation i skollagen (2010:800) och LGR 11 (2011) och utbildningsdidaktiska teorier av Piaget (1959) och Vygotskije (1978) om likvärdighet (Lindblom, 2018) samt yrkesrelevant forskning om tjänster inom offentlig sektor och specialpedagogik från Nilholm (2020) och Lipsky (2010). Jag argumenterar för tre faktorer med utgångspunkt i ovanstående teoretiska utgångspunkter, som gör att lärare kan tolka det kompensatoriska uppdraget som konflikterande med likvärdighetsuppdraget.

För det första så fastställer skollagen (2010:800) att det kompensatoriska uppdraget är en ”strävan” medan läroplanen från skolverket (2011) fastställer att det är något som ”ska” genomföras. Med bakgrund i detta förväntar jag mig att lärare upplever sig klivna om uppdraget är en målsättning eller ett krav. Samt att det blir svårt att följa det specialpedagogiska arbetssätt som beskrivs av Nilholm, (2020) och lyder; ledning och stimulans, därefter extra anpassningar inom ramen för ordinarie undervisning och därefter

särskilt stöd. Risken är att lärare, beroende på sin tolkning av det kompensatoriska uppdraget, lägger större fokus på extra anpassningar än ledning och stimulans. För det andra är läraryrket en roll inom offentliga verksamheter. Enligt Lipsky (2010) lider denna yrkestyp av ett kroniskt utbudsunderskott, vilket innebär att det alltid kommer finnas en högre efterfrågan än utbud. Med bakgrund i detta finns det anledning att tro att lärare kommer tolka det kompensatoriska uppdraget i relation till likvärdighetsuppdraget som ett sätt att fylla utbyttunderskottet och att detta sker till ett personligt pris. Lipsky (2010) konstaterar nämligen att de som arbetar inom offentlig sektor och inte bränner ut sig inom sina första år hittar strategier som simplificerar uppdragen för att bokstavligen överleva.

För det tredje finns det grundläggande perspektiv på lärande som fastställer att lärande sker när den utformas på ett sätt som möter eleverna där de befinner sig. Dessa är Piagets konstruktivistiska syn på lärande samt Vygotskijs socialiseringsteoretiska perspektiv på lärande (Lundgren & Säljö mfl, 2014). Dessa perspektiv genomsyrar det kompensatoriska uppdraget att väga upp skillnader i elevers olika förutsättningar och behov. Om detta betraktas utifrån ett strikt perspektiv på likvärdighet kan det tolkas av lärare som viktigt men ouppnåeligt, vilket i sin tur kan skapa en känsla av hopplöshet (Lindblom 2018).

Med bakgrund i ovanstående argument är studiens hypotes att lärare tolkar det kompensatoriska uppdraget som konflikterande med likvärdighetsuppdraget. Denna hypotes testas kvalitativt på ett empiriskt underlag som består av fem lärares utsagor. Dessa insamlades genom semistrukturerade intervjuer (Kvale 2009). Urvalet genomförs i enlighet med en målstyrd princip (Esaiasson 2017) och det empiriska underlaget för det deduktiva analysarbetet väljs ut med hjälp av ett kodningsschema. Detta konstrueras med bakgrund i de tre ovanstående argument som formulerats för studiens hypotes. Därefter presenterades studiens resultat där frågan ställs om studiens tre argument kan styrkas av lärarnas utsagor och därmed legitimera studiens hypotes? Mitt bidrag till forskningsområdet kommer därmed bli ett synliggörande av lärares tolkningar i ett forskningsfält där de tidigare varit saknade som en relevant eller intressant faktor för likvärdigheten i svensk skola.

2. Frågeställning

Hur tolkar/beskriver lärare det kompensatoriska uppdraget i relation till att utbildningen ska vara likvärdig?

3. Tidigare forskning och teoretiskt ramverk

Den tidigare forskningen i denna studie har ett nära släktskap med lärares tolkningar av kompensation och likvärdighet. Det finns dock inga studier där lärares egna utsagor använts som ett empiriskt underlag. Därav ges en kort överblick av tidigare forskning kring kompensation och likvärdighet för det svenska utbildningsystemet som helhet. Ett eget teoretiskt ramverk byggs därefter upp.

3.1 Tidigare forskning

Sverige har sedan början av 1990-talet ett av det mest decentraliserade och marknadsorienterade skolsystemet i världen. Detta grundar sig i en serie politiska reformer som förändrade det svenska skolsystemet i grunden. I stora drag består skolreformerna av ett fritt skolval för eleverna, möjligheten för friskolor att existera samt att skolorna finansieras utifrån antalet elever. Förhoppningen var att reformen skulle medföra högre kvalitet, likvärdighet och effektivitet genom frihet att välja och konkurrens (Edmark, Frölich och Wondratschek 2014).

Tidigare forskning om likvärdighet och kompensatorisk uppdrag i svensk skola har i stor del haft sin utgångspunkt i dessa politiska reformers effekter på studieresultat. Många forskare argumenterar för att det har medfört en ökad betydelse för elevers bakgrund och förutsättningar. Således betraktas reformerna som ett misslyckande för likvärdigheten inom svensk skola. (SOU, 2014:5)

Påståendet att likvärdigheten har misslyckats har sin grund i två framstående effekter av reformerna. Den första är att det nu finns tydliga skillnader i slutbetyg med avseende på ett flertal faktorer som kön, etnicitet och föräldrars utbildningsnivå (SOU, 2014:5). För det andra

finns det studier att lärare upplever en ökande administrativ arbetsbörda i relation till kartläggning och dokumentation av elever särskilda svårigheter (SOU, 2014:5). Det som tidigare forskning pekar på som bristande är individualiseringen inom utbildningen. Detta innebär att elevers utbildning ska utgå ifrån deras förutsättningar och behov, vilket ska leda till att de svårigheter som elever möter i relation till skolan ska minska i betydelse. Tidigare forskning inom individualisering av skolan visar att det är just denna aspekt av likvärdighet och kompensatoriskt uppdrag som leder till upplevelsen av ökad arbetsbelastning hos lärare. Lärare beskriver att man upplever det som att målet är att alla elever ska ha varsin lektionsplanering och en helt egen skolgång samt att de ensamma är ansvariga för att detta. (Samuelsson, Östlin Brismark, Löfgren, & Ifau., 2018; Francia (2013).

3.2 Teoretiskt ramverk

Svensk skolas förhållande till likvärdighetsuppdraget och det kompensatoriska uppdraget kan inte förklaras utifrån ett enskilt perspektiv eller forskningsområde. Därav behövs en överblick för att kunna se den breda uppfattningen av hur uppdragen ska utföras i relation till varandra. En sådan överblick följer nedan.

Mest centralt är det byråkratiska perspektivet då skollag och läroplan är de enskilt största styrande faktorerna i hur lärare agerar och tolkar sitt uppdrag. Detta perspektiv belyser vad skollagen (2010:800) och LGR 11 (2011) anser vara likvärdighet och compensation. För det andra presenteras likvärdighetsperspektiven där fyra idealtyper för vad likvärdighet i skolan kan innebära; strikt jämlikhet, tillräcklighet, prioritarism och turjämlighetsteori. Dessa idealtyper kommer kopplas till de underliggande teoretiska utgångspunkter som är relevanta för denna studie.

Den första av dessa teoretiska utgångspunkter är den specialpedagogiska utgångspunkten och vad det innebär att ha ett relationellt perspektiv på elevers svårigheter och hur det bör kompenseras. Den andra är Vygotsky, Piage och proximal utvecklingszon vilket är en didaktikteoretisk utgångspunkt som genomsyrar både skollag och läroplan i fråga om compensation och likvärdighet. Den tredje är en teoretisk utgångspunkt för yrken inom offentlig sektor och vilka svårigheter de lider av de. Detta kallas för ”street level beurucarcy”

och gjordes populärt av Lipskey under 80-talet. Slutligen följs detta av ett sammanfattande och jämförande perspektiv av de teoretiska utgångspunkterna som mynnar ut i en hypotes om hur lärare tolkar likvärdighet och kompensation.

3.2.1 Byråkratiskt perspektiv

Skollagen (2010:800) tolkas av Skolverkets experter och sakkunniga som sedan omsätts i läroplanen. Den röstas igenom av riksdagen och förväntas därefter omsättas i praktiken av skolväsendets huvudmän och lärare. Senast läroplanen togs fram var 2011 (LGR11). Under 2020 skulle en ny läroplan implementeras men på grund av Covid-19 sköts detta arbete upp och ska påbörjas vårterminen 2022.

I skollagens första kapitel står bland annat följande under rubriken “syftet med utbildningen inom skolväsendet” i 4 §

“I utbildningen ska hänsyn tas till barns och elevers olika behov. Barn och elever ska ges stöd och stimulans så att de utvecklas så långt som möjligt. En strävan ska vara att uppväga skillnader i barnens och elevernas förutsättningar att tillgodogöra sig utbildningen.”

(Skollagen 2010:800)

Det står även följande under rubriken “likvärdig utbildning” 9 §.

“Utbildningen inom skolväsendet ska vara likvärdig inom varje skolform och inom fritidshemmet oavsett var i landet den anordnas.” (Skollagen, 2010:800)

Enligt skollagen ska utbildning genomföras så att två saker sker. För det första ska skolan sträva efter att uppväga skillnader i elevers bakgrund som kan påverka prestation så att varje elev utvecklas så långt som möjligt. För det andra ska utbildningen vara likvärdig. I LGR11 första kapitel förklaras hur likvärdig utbildning i skollagen skall tolkas. Det förklaras under rubriken “En likvärdig utbildning”.

“Undervisningen ska anpassas till varje elevs förutsättningar och behov. Den ska främja elevernas fortsatta lärande och kunskapsutveckling med utgångspunkt i elevernas bakgrund, tidigare erfarenheter, språk och kunskaper” (Skolverket, 2011).

Denna skrivelse ger en fördjupad förståelse av skollagens 4§. Enligt Skolverkets tolkning skall skillnaderna i elevers bakgrund och erfarenheter uppvägas genom att anpassa undervisningen till elevernas förutsättningar. Samtidigt skall utgångspunkten vara elevers bakgrund och erfarenheter som språk och tidigare kunskaper för att de ska utvecklas så långt som möjligt.

“En likvärdig utbildning innebär inte att undervisningen ska utformas på samma sätt överallt eller att skolans resurser ska fördelas lika. Hänsyn ska tas till elevernas olika förutsättningar och behov..... Skolan har ett särskilt ansvar för de elever som av olika anledningar har svårigheter att nå målen för utbildningen. Därför kan undervisningen aldrig utformas lika för alla.” (Skolverket, 2011).

Denna skrivning av Skolverket utvecklar synen på likvärdighet ytterligare. Här framgår det att likvärdighet inte betyder “lika utbildning”. En anpassning till varje elevs enskilda behov är det som ska betraktas som likvärdigt. Således kan man se hur likvärdighetsuppdraget och det kompensatoriska uppdraget i en byråkratisk mening är tätt sammanflätade

3.2.2 Likvärdighetsperspektiven

Inom forskningen om likvärdig undervisning finns det enligt Lindblom (2018) fyra idealtyper som definieras utifrån två dimensioner. Första dimensionen definieras utifrån vad som krävs för att en omständighet skall betraktas som jämlik. Tillexempel kan tio chokladbitar delas upp mellan två personer utifrån vem som är hungrigast, vem som har mest respektive minst eller helt enkelt dela lika på det som finns. Samtliga principer för fördelning kan uppfattas som rättvist. Den andra dimensionen utgår ifrån vad som är av vikt att fördela. Chokladen i detta exempel kan i verklig situation istället vara tid med lärare, skolmaterial eller inläsningstjänster. Sammantaget ställs frågan vad som skall fördelas och i hur stor utsträckning för att uppnå likvärdiga förutsättningar i undervisningen? Baserat på ställningstagande finns det fyra idealtyper:

1. *Strikt jämlikhet:* Alla ska ha lika mycket av det som är viktigt. Det problematiska med här är hur krävande det blir för läraren att fördela uppmärksamheten exakt lika mycket mellan eleverna.

2. *Tillräcklighet*: I detta perspektiv finns en gyllene gräns att alla skall nå över och få tillräckligt av det som är viktig. Problematiskt med detta perspektiv är att det kan uppfattas som orättvist att elev X får mer än elev Y.
3. *Priorianism*: Denna idealtyp anser att en jämlik undervisning bör prioritera elever med störst behov. Om man gör det spelar skillnaderna mellan de som är framgångsrika i skolan mindre roll. Problemet med detta perspektiv är precis som *tillräcklighetsperspektivet* att det kan anses orättvist och därmed ojämlikt att elev Y prioriteras framför elev X.
4. *Turjämlighetsteori*: är en variation av *strikt jämlighet* med personligt ansvar som en nyckelvariabel. Skillnader mellan elever som uppstår till följd av slumpmässiga faktorer till exempel föräldrars utbildningsnivå bör utjämnas medan skillnader som uppstår till följd av elevers frihet att välja, till exempel studera mera hemma, anses som rättvist. Detta perspektiv väcker dock svåra frågor om elevers förmåga till eget ansvar som berörs ytterligare i det specialpedagogiska perspektivet (Lindblom, 2018).

3.2.2.1 Specialpedagogik och kompensation

Skollagen och LGR 11 fastställer att elevers olika förutsättningar och behov skall kompenseras för. I detta perspektiv skall vi betrakta uppdraget utifrån hur skolan och huvudmännen förväntas agera i fall där elever befaras att inte nå målen för sin utbildning. Detta kan utläsas i skollagen kap 3 “Barn och elevers utveckling mot målen” (Skollagen 2010:800).

I första hand skall skolan förmedla “ledning och stimulans” mot målen för utbildningens olika delar. Det kan betraktas som den delen av utbildningen som benämns som “ramen för ordinarie undervisning”. Det innebär vardagen som elever möter i en klass, klassrum och skolböcker. Denna ledning och stimulans är dock inte utan kompensation. Som LGR11 skriver är det en förpliktelse att anpassa undervisning utifrån elevers bakgrund och svårigheter. Inom specialpedagogik kan det benämnas på fleras sätt. Inom svensk specialpedagogisk forskning förespråkas ofta ett så kallat relationellt perspektiv på elevers svårigheter. Nilholm, (2020) beskriver att det innebär att ägandeskapet betraktas av

svårigheterna och gör skillnad på att ha svårigheter och att möta svårigheter i relation till olika aspekter av undervisningen. I mer vardagliga språk kan det uttryckas att undervisningen ska möta eleven där den befinner sig.

Om det framgår att en elev befaras att inte nå målen skall åtgärden vidtas i enlighet med de rättigheter eleverna har. Först planeras och genomförs så kallade *extra anpassningar* för eleven inom ramen för den ordinarie undervisningen. Det inkluderar flera åtgärder som innebär att eleven fortfarande kan medverka i den ordinarie undervisningen. När alla extra anpassningar har prövats skall andra åtgärden vidtas. Detta benämns *särskilt stöd* och sker utanför ramen av den ordinarie undervisningen. I dessa fall möter eleverna såpass stora svårigheter i relation till sin utbildning att det kan bli aktuellt med mindre eller särskilda undervisningsgrupper med anpassade krav och undervisningsmiljöer (Nilholm, 2020).

3.2.2.2 Möta eleven där den befinner sig

Vygotskey och Piaget är två framträdande personer inom didaktisk och pedagogisk profession. Deras teorier används flitigt för att förklara de grundläggande mekanismerna i lärande och utbildning (Säljö, 2015). Piaget är konstruktivist som grundläggande innebär att elever konstruerar sin egen kunskap under deras livsfaser. Han var även biolog och menade att dessa faser var betingade till vissa åldrar då barns hjärnor utvecklas och mognar. Detta har kritiserats av många då det utgår ifrån att barn intar en passiv position i relation till sitt lärande. (Lundgren, Säljö, & Liberg, 2014; Säljö, 2015).

Vygotsky är fader till det så kallade socialkulturella perspektivet på lärande. I allmänna ordalag innebär det att elever lär sig genom sociala aktiviteter där olika processer sker hos individen för att tillgodose kunskap. I vilken utsträckning som barn har lätt att lära avgörs i hur starka kulturella verktyg som de har tillgång till. Enligt Vygotskij är till exempel språk och förmåga till koherens, exempel på sådana verktyg. Processerna som sker när barn genom socialisation möter ett för dem obekant kunskapsområde är internalisering och mediering (Säljö, 2015). Internalisering är en process som innefattar att överta och bemästra kunskaper från sin omgivning samt att appropriera de i sitt eget liv. Mediering som process förklarar enligt Vygotskij relationen mellan barnets socialkulturella redskap och dess omgivning. Han förklarar det som att barn med tillgång till ett rikt språk därmed har lättare att internalisera

kunskaper som denne möter. Det kan illustreras på många sätt,, men ett vanligt exempel är läsförmågan. Om eleven har god läsförmåga och därmed är väl förtrogen med det som ett medierande redskap kommer den kunna internalisera information och kunskap ur text på ett bättre sätt än elever med mindre god läsförmåga (Säljö, 2015).

Det finns givetvis skillnader och motsättningar i Piaget och Vygotskij, men de möts i att lärande sker på den nivån där eleverna befinner sig. Detta brukar benämnas som att mötas i elevens proximala utvecklingszon och kan förklaras som en typ av pedagogisk jämvikt mellan vad eleven är förtrodd med och behöver för att utvecklas inom ett givet kunskapsområde. För att kontextualisera det konstruerar elever kunskap om exempelvis geografi utifrån redan befintliga grundkunskaper de bär med sig. Till exempel om eleven kan namnen på alla världsdelar och några stora hav måste hen utmanas inom deras proximala utvecklingszon för att konstruera vidare kunskap och utvecklas. Denna utmaning måste enligt Vygotskij och Piaget vara kopplade till elevens kunskapsbas för att internaliseras. Således kan man inte undervisa ovanstående elever i plattetektonik direkt, då det hade varit som att bygga på 10:e våningen utan att våning 5-9 är färdiga (Lundgren, Säljö & Liberg 2014).

3.2.2.3 Street level beureacracy

Lipskys gjorde begreppet ”street level bureaucracy” populärt inom statsvetenskap under 1980-talet. Enligt teorin är det personalen i välfärden som har störst inflytande över de politiska reformer som staten implementerar i sitt välfärdsarbete (Lipsky, 2010).

Yrkesgrupper som avses i det sammanhanget är lärare men kan också vara poliser eller handläggare inom socialtjänsten. Lipsky´s teori om dessa individer bygger på att så länge deras arbetsuppgifter har funnits har det varit en politisk styrning av det. I denna styrning finns det två faktorer som avgör välfärdsarbetare attityd gentemot sitt arbete.

Den första faktorn är att det råder ett koniskt överskott på efterfrågan av offentliga tjänster, i detta fall utbildning, i relation till utbudet, som ett givet antal lärare kan förmedla.

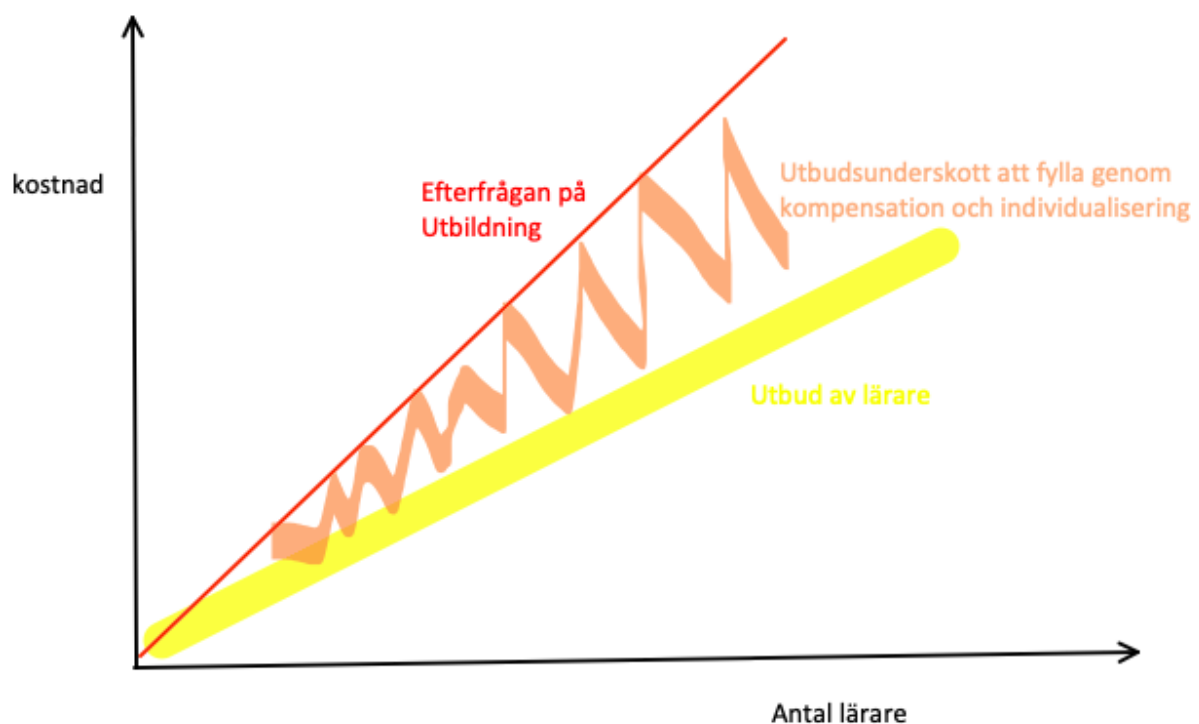
Utbedsunderskott av utbildning pressar personalen som enligt Lipskey leder till att de med tiden simplificerar sina arbetsuppgifter eller finner andra strategier för att orka. Han framhåller det som att gapet mellan efterfrågan och utbudet blir fyllt av personerna som jobbar ”på

gatan” men till ett personligt pris. Denna syn på effektivitet genomsyrar enligt Lipsky de flesta former av arbete inom offentlig sektor och enligt många andra forskare har logiken genomsyrat det svenska utbildningssystemet under de senaste 20 åren (Lipsky, 2010).

Styrning enligt principer är den andra faktorn som påverkar personerna ”på gatans” attityd för sitt arbete som innebär att staten upprättar principiella normer att uppnå, men som i sin praktiska form är omöjlig att uppnå med det utbudsunderskott som beskrivs ovan.

Exempelvis kan lärares främsta uppgift ses som att individualisera utbildningen så den möter alla elever där de befinner sig, som många hävdar är en omöjlig princip att uppnå (Lipsky, 2010).

Den sammantagna bilden av ”på gatan arbetaren” är att vardagen består av att navigera systemrelaterade dilemman genom att, enligt Lipsky, utveckla egna system för att hantera dem. Samtidigt menar han att dessa system ofta konstrueras genom simplificering av arbete. Genom att söka sätt att göra den principiella styrningen genomförbar i praktiken med begränsade resurser byggs strategier upp som bygger på minsta möjliga ansträngning. Det sker ett naturligt urval, menar Lipsky då de som inte klarar av att bygga upp egna system för att hantera det oftast blir utbrända eller byter yrke (Lipsky, 2010).



Figur 2: Illustration av utbud och efterfrågan på lärare samt det underskott som avses för denna studie.

3.3 Sammanfattning och jämförande

Detta avsnitt syftar till att synliggöra den röda tråden i tidigare forskning och teori. Det kommer leda till tre argument för att styrka hypotesen som prövas i denna studie. Skollagen och LGR 11 betraktas i denna studie som den överordnade styrningsfaktorn för lärarnas yrkesutövning. Det är med utgångspunkt i dessa som lärare ska planera sin undervisning och bedöma elevers kunskaper. Betydelsen för hur lärare tolkar deras skrivningar är därför av stor betydelse för hur likvärdighet och compensation genomförs och Lindbloms idealtyper för likvärdighet blir användbara. De förklarar mycket av oklarheterna i tolkningsutrymmet för vad likvärdighet faktiskt innebär inom skolväsendet. Jag argumenterar för det första att lärarna tolkar likvärdighet i skollagen som en strikt jämlikhet men att många av de har simplificerat sina arbetsprocesser. Enligt Lipsky är detta vanligt bland yrken som lärare. En lärare som arbetar utifrån tolkningen att ett kompensatoriskt arbete finns till för att alla ska nå kunskapskraven för E har ett tillräcklighetsperspektiv på likvärdighet. I dennes mening skulle det betraktas som likvärdigt att fokusera mer på elever med särskilda svårigheter i utbildningen.

Jag argumenterar för det andra att detta arbetssätt avlastar arbetsbördan för läraren. Därför menar jag att det blir vanligare att betrakta likvärdighet i enlighet med tillräcklighetsperspektivet i takt med att den upplevda arbetsbördan ökar. Detta förstärks av det specialpedagogiska perspektivet som i hög grad sätter elever med särskilda svårigheter att nå målen i fokus. Elever som inte möter den typen av problematik i relation till skolan får sällan den typ av extra anpassningar och särskilt stöd i undervisningen.

Jag argumenterar för det tredje att lärare känner en känsla av överväldigande eller hopplöshet i relation till det kompensatoriska uppdraget. Enligt styrningsmedlen och Vygotskeij samt Piaget ska lärare arbeta för att möta varje elev där den befinner sig. Denna individualisering används som ett medel för att fylla det kroniska utbudsunderskott som utbildningen lider av. Detta tär på lärarkåren och står i konflikt till deras yrkesstolthet och professionalitet. Med

bakgrund i tidigare forskning och teori är min hypotes att lärare tolkar det kompensatoriska uppdraget som konflikterande med likvärdighetsuppdraget.

4. Metod

Denna studie följer en deduktiv analysmodell (Esaiasson, et al. 2017). Det vill säga att en hypotes härleds från teori och testas mot verkligheten i det empiriska underlaget.

Denna studie är hypotesprövande med avseende på forskningsfrågan; hur tolkar/beskriver lärare det kompensatoriska uppdraget i relation till att utbildningen ska vara likvärdig?

Hypotesen som studien applicerar på det empiriska underlaget, är att lärare tolkar det kompensatoriska uppdraget som konflikterande med likvärdighetsuppdraget.

4.2 Val av metod

För att testa hypotesen av för denna studie behöver lärares tolkningar representeras i det empiriska underlaget. För att få fram dessa är intervjuer bästa möjliga metoden då lärares utsagor och tolkningarna behöver synliggöras. Till skillnad från den kvantitativa ansatsen kan en intervju i större utsträckning belysa en nyanserad bild av tolkningar. Den kvalitativa forskningsintervjun beskrivs enligt Kvale som "en intervju vars syfte är att erhålla beskrivningar av den intervjuades livsvärld i syfte att tolka de beskrivna fenomenens mening" (Kvale 1997:13). Författaren lyfter samtidigt fram att bristen i den kvalitativa intervjun ligger i utförandet. Saknar intervjun ett tydligt syfte och struktur riskerar den att endast förmedla med en ytlig bild.

4.3 Intervjuguide

För att få en nyanserad bild av lärares tolkningar och beskrivningar följer intervjuerna i denna studie en intervjuguide med ett semistrukturerat förhållningsätt. Det innebär att frågeställningarna är öppna och fokuserar kring på förhand givna teman. Intervjupersonen uppmuntras att utveckla och nyansera sitt resonemang. I kontrast till en strukturerad intervju bidrar detta ytterligare till att intervjuerna blir djupgående och nyanserade (Kvale 2009:19).

Det är viktigt att intervjuguiden och intervjuaren inte påverkar respondenterna genom ledande frågor och därför genomfördes en provintervju innan första intervjutillfället. Denna

provintervju genomfördes med en lärare från en annan skola med liknande urvalsfaktorer som övriga respondenter. Efter feedback från provintervjun kom den slutliga versionen av intervjuguiden att bestå av tre frågeserier. Där den första frågan i serien skrapar på ämnets yta för att andra frågan i serien ska kunna gå mer på djupet tills man når den sista hjärtefrågan för serien (Kval, 2009).

Frågornas syfte är att testa studiens hypotes. Eftersom jag har tre argument för min hypotes som grundar sig i tidigare forskning och teori, är det tre frågeserier. Det tillåter lärare att tolka och utveckla sitt resonemang kring de tre argumenten studien har för hypotesen att lärare tolkar likvärdighet och kompensation som konflikterande med varandra.

Teman som låg till grund för intervjuguiden följer:

- 1- Skollagen och läroplanens förmedling av det kompensatoriska och likvärdighetsuppdraget.
- 2- Känslor kring att fatta kompensatoriska beslut och vilka konsekvenser det har för uppfattningen av undervisningens likvärdigheten
- 3- Lärares förhållande till att möta eleven där den befinner sig.

4.4 Urval

Syftet med denna studie är att undersöka lärares tolkning av det kompensatoriska uppdraget och dess relation till likvärdighetsuppdraget.

Jag har valt att intervjua fem lärare. Det begränsade antalet är för få i antal för ett generaliserbart empiriskt underlag. Fördelen är dock att detaljrika och nyanserade tolkningar kan komma fram bättre vid ett fåtal och mer djupgående intervjuer. Jag har även valt att intervjua lärare som arbetar på samma skola. Nackdelen är att informationen i viss mån kan vara känslig och sätter press på mig som författare att använda det empiriska materialet på ett respektfullt sätt. Å andra sidan är fördelen att jag kan behålla skolkultur och struktur som en konstant faktor i underlaget. Det underlättade även de rent administrativa aspekterna av en intervjustudie som planering och plats för genomförande.

Efter muntligt godkännande från rektor förmedlades en öppen förfrågan till samtliga lärare som arbetar på skolans högstadium. Eftersom Frisé, (2020) menar att ungdomars identitet och utveckling är särskilt påtaglig mellan 13-16år är det särskilt sannolikt att lärare verksamma på högstadiet arbetar med kompensatoriska insatser. Därefter skickades ett mail där lärare som önskade delta uppmanades till att återkoppla och det resulterade i nio lärare. Ett strategiskt urval genomfördes av dessa nio för att begränsa antalet informanter men också för att söka en så god spridning som möjligt med avseende på erfarenhet, ämne och kön. Allt för begränsad erfarenhet försöktes undvikas med anledning av att Lipsky (2010) hävdar att lärare som inte lyckas att utveckla strategier att överleva yrket sedan lämnar det. Tolkningarna av kompensation och likvärdighet kan således med grund i Lipsky (2010) inte vara fullt grundade i beprövad erfarenhet. Därav begränsades urvalet till minst 10 års erfarenhet.

Därefter planerades tider för intervjun in med lärarna enligt följande. Namnen är utbytta mot siffror.

LÄRARE	ERFARENHET (ÅR)	ÄMNE	SKOLA	INTERVJUNS LÄNGD (min:sek)
1	25 år	ENG, SO	Heden	27:36
5	20 år	SV,SO	Heden	43:12
4	16 år	MU	Heden	32:38
2	23 år	NO	Heden	47:35
3	38 år	SV,ENG	Heden	33:18

Figur 3: Tabell över informanterna och faktorer för urvalet.

4.5 Genomförande

Majoriteten av intervjuerna genomfördes i ett konferensrum på skolan de arbetar förutom en som genomfördes i lärarrummet under kvällstid och en annan som genomfördes via zoom.

Innan genomförandet tydliggjordes förutsättningarna för informanten. Först förklarades studiens syfte och därmed framhölls det att de var där i sin kapacitet som legitimerad lärare. Därefter förklarades vilken aspekt av läraryrket studien ämnade att undersöka samt att de är anonyma.

Syftet med plats och genomförande är tvådelat. Respondenterna ska enligt Esaiasson, (2017) befinna sig på en plats de är bekväma med och samtidigt ska den vara befriad från störande intryck. Detta för att kunna föra ett djupgående och ibland personligt resonemang utan att känna oro eller utsatthet och skolans konferensrum mötte ovanstående behov (Esaiasson, 2017). Längden på intervjuerna varierade beroende på informantens taltempo, förståelse av frågorna och stressnivå. Den längre intervjun var inte nödvändigtvis mer djupgående utan mycket tid lades vid tyst reflektion, upprepande av frågor samt omformulering av frågor.

4.6 Operationalisering och kodningsschema

För att kunna föra en diskussion och dra slutsatser från det empiriska underlaget i relation till teorin behöver de bindas samman genom ett operationaliseringsarbete. Denna bearbetning av empirin resulterade i ett kodningsschema som ligger till grund för den vidare analysen. Arbetssättet följer den kvalitativa forskningens förtjänster. Att kondensera data till det mest väsentliga, att synliggöra viktiga aspekter av data kopplat till teorin och att kunna dra slutsatser utifrån ett komplext empiriskt underlag (Esaiasson, 2017).

4.7 Bearbetning av empirin

Det först steget i bearbetningen var att få en förståelse och en helhetsbild av materialet. Varje intervju lyssnades på efter intervjutillfället och transkriberades därefter ner ordagrant för att sedan genomläsas upprepade gånger.

Under denna process påbörjades operationaliseringsarbetet. Här användes en tematiseringsmetod som Barun och Clarke (2006) beskriver som att fånga mönster och andra aspekter som anses centralt i relation till studiens syfte och frågeställning. Vidare är den överordnade ambitionen för studiens metod att vara transparent. Därför så konstruerades ett kodning schema. Detta verktyg kan betraktas som förbindelsen mellan teorin och det empiriska underlaget. Kodningsschemat kondenserar det empiriska underlaget till det mest

väsentliga för att pröva studiens hypotes samt tematiserar materialet som en första del i ett deduktivt analysarbete. Med andra ord skapa något konkret (kod) utifrån något generellt (teori).

Målet med denna bearbetning är att skapa koder utifrån de argument jag använder för att styrka hypotesen. Dessa har sin grund i tidigare forskning och teori. Det vill säga:

- 1- Skollagen och LGR 11:s förmedling av det kompensatoriska och likvärdighetsuppdraget.
- 2- Känslor kring att fatta kompensatoriska beslut och vilka konsekvenser det har för uppfattningen av undervisningens likvärdigheten
- 3- Lärares förhållande till att möta eleven där den befinner sig.

Inom dessa argument så finns det olika teman och aspekter av lärarrollen som kan vara en grund till konflikt mellan compensation och likvärdighet i skolan. Dessa benämns som Sub-koder och har sitt ursprung i teori och tidigare forskning. Vidare så beskriver analyschemat till sista vilka uttryck i lärarnas utsagor som blev av intresse för studien att analysera.

Argument	Kod	Sub-kod	Beskrivning utifrån lärares utsagor
Tolkning av skollagen och läroplanens förmedling av det kompensatoriska och likvärdighetsuppdraget.	Tillgångar att fördela och hur de fördelas	Strikt	- Rättvist
		Tillräcklighet	- orättvist
		Priorianism	- jämlikhet
		Turjämlighet	- Behov och Förutsättningar
Känslor kring att fatta kompensatoriska beslut undervisningen likvärdigheten	Känslor kring compensation	Naturligt	- Tid
		Effektivt	- Resurser
			- Fördelning
			- Personligt
			- Professionellt
			- identitet
			- Rutinerat

		Överväldigande	<ul style="list-style-type: none"> - Viktigt - Omöjligt - Fel
Tolkning av att möta eleven där den befinner sig och vilka konsekvenser det har för uppfattningen av yrkesrollen	Tolkningar och konsekvenser	Strävan/mål	<ul style="list-style-type: none"> - Möta efterfrågan - Simplifiering av arbetet - Praktik - Yrkesstolthet - Erfarenhet
		Ska/krav	
		Kall/uppdrag	
		Konflikt/motsägelsefull	

Figur 4: kodning schema

Under arbetet med att analysera data användes Word och dess ordsöksfunktion för att identifiera det för analys-schemat relevanta svaren i transkriberingarna. Koderna slogs in i sökfunktionen och därefter kommenterades stycken av relevans för kodens innebörd. Därefter skrevs koderna om till sökord som kan utläsas i analys-schemat under rubriken ”beskrivning utifrån lärarnas utsagor”. Eftersom orden ”strikt” eller ”priorianism” sällan används i vardagliga tal som dessa intervjuer strävade efter att vara var det nödvändigt för att få träffar för koderna i intervjuerna.

5. Analys

Under denna del av studien presenteras ett urval av lärarnas utsagor. Dessa tematiserade efter de mest framstående tolkningarna i relation till studiens frågeställning, argument och hypotes. Koderna i lärarnas utsagor är markerade.

5.2 Likvärdigt innebär inte att alla ska ha samma

Gemensamt för alla lärare som deltog i intervjuerna vara att likvärdighet inte betyder att alla får lika av det som är viktigt. Detta uttrycktes på olika sätt men i grunden handlade likvärdighet för lärarna om att elevers svårigheter och bakgrund inte ska stå i vägen för deras utveckling och lärande. Ingen lärare stod helt bakom en strikt syn på likvärdighet (Lindblom,

2018). Det gjordes särskilt tydligt under den första uppvärmningsfrågan där lärarna ombads de att fördela 15 chokladbitar över tre elever. Gemensamt för alla respondenter var att man på denna fråga bad om kompletterande information så som ”är chokladbitarna likadana? Hur ser behovet av choklad ut hos mottagarna? Har någon diabetes?” Lärarna söker i detta fiktiva exempel efter olika behov hos personerna som kan åtgärdas med ett kompensatoriskt beslut. En lärare uttryckte det så här.

*”... **rättvisa** är inte alltid att alla får samma hjälp, samma stöd eller lika mycket av allting utan **rättvisa** är att man ser till behoven hos individen. Det kan vara så att jag delar de chokladbitarna 5, 5 och 5. Det kan vara att man fördelar de på ett helt annat sätt beroende på behovet på den eleven man möter. Jag vet inte om jag all gör det, det är ett sätt att jobba på, med eller kring som har växt fram i den **identitet** som lärare och hur jag vill jobba med eleverna. Så att då tänker jag inte alltid att nu ska jag göra ett kompensatoriskt beslut. Utan jag tänker att nu ska jag försöka göra något som får det att **fungera för den här eleven.**” (nr4)*

Enligt ovan berättar lärare nr 4 att detta sätt att se på likvärdighet och compensation har växt fram som en identitet och ett arbetssätt. Detta var gemensamt för samtliga respondenter i studien. Lärarna fick frågan om när de senast fattade ett kompensatoriskt beslut utifrån en elevs förutsättningar och behov varpå alla svarade; det gör jag hela tiden, varje lektion, varje dag.

Här ställdes även frågan om vad som fördelades i undervisningen i kompensatoriskt syfte? Här fanns många svar men alla lärare nämnde på ett eller annat sätt tid och engagemang som den mest frekvent använda kompensatoriska varan. Denna kompensatoriska vara sågs dock paradoxalt nog av alla omöjlig att fördela på ett likvärdigt sätt. Lärare nr 1 sa:

*”Idag **satt jag med en elev lite extra** som för att få lyssna på den eleven och kom fram till att den kunde mer än vad jag kanske trodde. När jag fick lite **tid** att sitta med den personen då. Tyvärr så är ju det den ända **resursen** jag har, det är ju mig själv egentligen och min **fördelning** av eleverna. Tiden på de här 27-28 eleverna. Det är inte så många minuter per lektion egentligen. Men trots det så försöker jag göra det. Jag hinner inte till alla tyvärr utan jag måste **prioritera** de.”*

Lärare 1 ovan menar, tillsammans med samtliga andra informanter, att problemet med tid som främsta kompensatoriska faktorn är att ett fåtal elever konsumerar allt för stor del av den begränsade tid som finns. Det exkluderar en grupp elever från tillgången till lärarens tid och engagemang som därmed inte når så långt som de skulle kunna ha nått, berättar lärarna. Dessa elever beskriver lärarna som högpresterande, välfungerande eller spetsar och är därmed inte i lika stort behov av läraren för att strukturera och prioritera studierna. Samtidigt har de lika stora rättigheter som alla andra elever till ”ledning och stimulans” enligt skollagen (2010:800) men att arbetet marginaliseras till förmån för arbetet med extra anpassningar och särskilt stöd. Det blir särskilt påtagligt och skapar negativa känslor när kompensatoriska beslut fattas för att prioritera en elev för att få arbetsro i klassrummet. Lärare nr 1 beskriver;

*”Nu har jag en elev som inte har några större problem men som skulle kunna utvecklas längre. Och så måste jag lägga **min tid** på en elev med en annan typ av problem som gör att den inte kan sitta still i klassrummet exempelvis. Alltså då väljer jag ju att sätta mig med den eleven för att få ett lugn. Samtidigt kan jag ju hjälpa den eleven. Men de andra eleverna som kanske då skulle bli de här spetsarna. De får inte riktigt den **möjligheten**. Det är ju såna beslut jag tar då och fel kan det kännas. Och det är ju då man önskar att man var fler i klassrummet. Vi lägger mycket fokus. Mycket **resurser** på de eleverna som kanske har någon typ av **svårighet och diagnos**. Medan andra elever kanske inte får det de skulle behöva ha.”*

Lärare nr 1 fattar ett kompensatoriskt beslut som liknar en punktmarkering av en elev för att upprätthålla arbetsro, vilket skapar en känsla av felaktighet då eleven inte har några egentliga inlärningssvårigheter. Kompensationen i detta fall blir arbetsron som beslutet skapar. Det i sin tur gör att den grupp elever som marginaliseras åtminstone kan få arbeta i ett lugnare klimat än om läraren hade hjälpt de. Alla lärare beskriver liknande kompensatoriska beslut i undervisningen och hur detta skapar olika typer av negativa känslor där otillräcklighet och stress är mest framstående. Som nämnts i tredje argumentet är lärares känslor ett tema inom vilket konflikterande dynamiker kan utspela sig. Därav är det en del av studiens syfte att undersöka just detta.

5.3 Ingen mår bra om inte läraren mår bra

I Ovanstående utsagor beskriver lärare hur de ofta prioriterar elever som riskerar att inte nå godkända betyg framför de som kan gå från bra till mycket bra betyg i enlighet med ett tillräcklighetsperspektiv på likvärdighet (Lindblom, 2018). Det har antytts ovan att det känns fel och fortsatt undersökning av lärares känslor visar andra känslor som uppstår när de fattar kompensatoriska beslut. Lärare nr 5 beskriver det som en vågskål mellan positiva och negativa känslor i att fatta kompensatoriska beslut. Läraren beskriver:

*”Det känns stressigt helt ärligt eftersom jag inte känner att jag har **tiden**. Men jag måste ändå. Och det väl egentligen det största negativa **känslan**. Stress så. Men det väger upp för glädjen att se när de lyckas. Eleven klarar det. Så att någonstans så väger liksom vågskålen över i det positiva mer än det negativa. Så min stress kan jag hantera ännu så länge. Och eh däremot så kan eleven inte hantera den negativa stress som den får om den ”F”ar hela tiden. Och så blir man, eller jag blir i alla fall yrkesstolt och glad när ”Pelle eller Stina” klarar med dessa anpassningar så att ah. Då får jag ju liksom ett kvitto på att jag fattat ett kompensatoriskt bra beslut då. Fast det svider lite i min tidsbank ah ungefär så.” (Nr 5)*

Kompensatoriska beslut inom yrkesrollen vittnar om det utbudsunderskott på utbildning som utbildningssfären lider av (Lipsky, 2010). Ur lärarnas utsagor framstår det att uppvägandet för elevernas svårigheter tär på den begränsade tidsbanken, samt att det som gör insatserna värda mödan är den glädje och stolthet man känner av att eleverna med svårigheter lyckas. Det i sin tur gör att lärarna gärna använder sin egen tid, energi och engagemang. Denna inställning till kompensation delas av övriga lärare ur det perspektivet att de vill att eleverna ska lyckas och glädjen och yrkesstoltheten de känner när så blir fallet. Men lärarna beskriver också vilka känslor som dominerar när efterfrågan blir för stor. Lärare nr 1 beskriver:

”frustration kan jag säga. För jag vet ju att jag kan inte nå det där. Men jag vill ju naturligtvis det är klart. Men jag menar en lärare som kanske har 140-150 elever att du ska kunna anpassa allt till varje elev det är ju inte rimligt. Det tro ja de flesta lärarna tycker faktiskt.” (nr1)

Utsagan vittnar om känslor som uppstår när efterfrågan vida överstiger det tillgängliga utbudet och vilka personliga konsekvenser det får för de. Här antyds likt tidigare forskning att kompensation i enlighet med turjämlighet till varje elevs behov inte är möjlig att uppnå,

eftersom det står i kontrast till styrningsdokumenten (SOU, 2014:5). Samtidigt som många lärare känner förhållandevis starka och fluktuerande känslor mellan glädje och frustration finns det de som inte engagerar sig emotionellt, eller som inte vill ge sken av att vara emotionellt frustrerad, stressad eller uppgiven. En lärare svarar på frågan hur det känns att fatta kompensatoriska beslut i ett klassrum:

”Ja för mig kändes inte det någonting utan det kom helt naturligt.” (nr3)

Denna inställning till det kompensatoriska arbetet betyder sannolikt att läraren har utvecklat en acceptans till svårigheten med att förmedla kompensation i enlighet med turjämlighetsperspektivet och styrningsdokumenten (Lindblom 2018: LGR11). Frustrationen uppstår därmed inte eftersom man tekniskt sätt inte är missnöjd över sin prestation. Eller har läraren, i likhet med andra yrken inom offentlig sektor, utvecklat en erfarenhetsbaserad immunitet mot de negativa känslorna (Lipsky, 2010). Läraren beskriver att det inte är rimligt att gå omkring och må dåligt över något sådant. Det mår varken hen eller eleverna bra av. Läraren beskriver:

”Helt ärligt så får jag säga det att jag har inte så mycket tankar kring det faktiskt. Det har jag egentligen inte. Jag hade nog det mer förut, då kändes det väl mer som att man nästan skulle rädsla världen eller så. Det skulle vara samma för alla, men jag har lite... inte gett upp det på något sätt det kan inte säga. Jag strävar naturligtvis fortfarande efter det. Så är det ju, men jag kan inte gå runt och må dåligt över att jag inte kan. Det finns alltid en känsla av otillräcklighet, den (utbildningen) inte likvärdig. Jag vet att vissa behöver på ett annat sätt, både metoden och tiden och så. Men jag kan inte gå runt och må dåligt utav det, vilket jag gjorde ganska mycket förut. Nu är det som det är, jag gör så gott jag kan utav de förutsättningar jag har. Jag vet ju också det, det är skillnader. Men jag har också sett att även i fall du kommer från en familj med en icke högskolestuderande historik bland föräldrarna, så finns det även möjligheter för de barnen att gå vidare. Det ena behöver inte utesluta det andra så jag tar det med en nypa salt faktiskt.” (nr 2)

Lärarens beskrivning ovan vittnar om att den erfarenhetsbaserade immuniteten mot de negativa känslorna är strategiskt utvecklad. Läraren har med grund i beprövad erfarenhet sett exempel där faktorer som föräldrars utbildning inte behöver kompenseras för och läraren gör

därmed avvägningen att kompensation för detta inte behöver bekostas med det personliga pris som det kan kosta (Lipsky, 2010). Detta knyter an till att läraren kan betraktas som en ”street level beurocrat” då man har konstruerat sin yrkesroll till ett hållbart arbetssätt. Samtidigt har man accepterat att det är en simplificering av den styrningen som den överordnade byråkratin förespråkar.

5.4 Saker lärare gör för att överleva

Att på olika sätt försöka möta efterfrågan på kompensatoriskt arbete som råder skapar fluktuerande känslor hos lärarna. Samtidigt har det konstaterats att varken läraren eller eleverna kommer framåt om de ser vad de inte hinner med. Detta antyder en modifiering av förväntningarna på sig själva och sitt arbete. På frågan om just detta så beskriver lärare nr 1:

”Jag har varit skyddsombud några år så jag ser ju hur det tar på människor när de hela tiden tar av sig själva och ger till eleverna. När de blir uttröttade rent mentalt och inte orkar längre helt enkelt. Det är de som händer tillslut om man inte lär sig vart gränsen går för en själv. Och det tar ett tag att göra det för en själv. För mig tog det nästa 10 år att göra det. Innan jag förstod hur jag skulle agera och vad jag skulle lägga mitt krut på.” (nr 1)

Lärare nr 1 beskriver hur hen genom sitt arbete som skyddsombud sett många kollegor som inte lyckats utveckla ett hållbart arbetssätt i relation till kompensation och likvärdighet. Det får hårda personliga konsekvenser för yrkesverksamma lärare. Lipsky (2010) kallar detta, något makabert, för ett naturligt urval. Inom nationalekonomi är det ett vedertaget koncept att ojämvt mellan utbud och efterfrågan leder till konkurs och nya etableringar av företag. Dessa tar dock inte hänsyn till personliga uppfattningar och livsöden som detta medför. De personer som lärare nr 1 beskriver är en del av en grupp lärare som helt enkelt blir tvungna att lämna yrket för att man inte lyckas utveckla en strategi för att acceptera känslorna som uppstår när man arbetar kompensatoriskt. Lärare nr 1 berättar även om hur lång tid det tog för hen att ”dra gränsen” som hen uttrycker det. I denna kontext innebär det en acceptans att det inte går att kompensera för alla elevers förutsättningar och behov. Det som blir kvar av yrket är då en förenklad version av den styrning som läroplanen och skollagen förmedlar. Det går inte att möta alla elever där de befinner sig enligt Lipsky (2010) och lärares nr 1 utsaga.

Lärarna i denna studie har haft ett relativt långt yrkesliv, vilket gör att många har jobbat med kompensationen och problemen med likvärdighet under många år. Förutsatt att de inte tänker lämna yrket inom en snar framtid har de utvecklat ett arbetssätt som är hållbart för dem.

Lärare nr 2 beskriver vad hen utgår ifrån när hen fattar kompensatoriska beslut:

”Ju längre tid man har jobbat så tror jag att man gör saker omedvetet. På grund av att det ökar effektiviteten tror jag. När du kör bil så tänker inte du att du ska svänga bilen. Du gör det automatiskt. I början så tänker jag mer. Nu ska jag göra det här. Men allt eftersom så tror jag det sätter sig mer i ryggmärgen. Och då kan det vara svårt att sätta ord på det för man tar sig inte tid att gå igenom hela proceduren. Det kan hända att man gör saker oeffektivt... med lite mer tanke hade man kanske gjort det på ett annat sätt.” (Nr2)

Ovanstående utsaga vittnar om att de kompensatoriska besluten sker allt mer per automatik. Detta kan utläsas som att läraren blir mer förtrogen med de specialpedagogiska arbetssätt som är praxis inom den svenska utbildningssfären (Nilholm, 2020). Samtidigt uttrycker läraren en viss tveksamhet i automatiseringen. Läraren reflekterar huruvida de arbetssätt som utvecklats är effektivt eller ej och ger uttryck för en viss ambivalens och kluvenhet. Automatik kännetecknas inte av någon djupare eftertanke vilket skapar en osäkerhet kring om det var korrekt beslut eller ej. Om denna utsaga betraktas som uttalad av en ”street level beurocrate” är det sannolikt så att automatiseringen sker som effekt av en efterfrågan som är omöjlig att möta. Således är det inte en effektivisering utan ett försvar mot ett professionellt uppdrag, formulerat på ett sätt som gör det osannolikt att uppnå.

Liknelserna till bilindustrin har haglat i det empiriska underlaget. Ovanstående utsaga liknar den automatisering vid att köra bil och att det inte nödvändigtvis krävs aktiva tankemönster kring att svänga och bromsa. Huruvida det kompensatoriska uppdraget och likvärdighetsuppdraget är en strävan eller en mer definitiv målsättning har även den liknats vid en bilrelaterad företeelse. Flera lärare har beskrivit att de ser på det kompensatoriska uppdraget som man ser på nollvisionen i trafiken. Det är en målsättning att arbeta mot, men som på grund av mänsklig faktor bakom ratten aldrig kommer lyckas. Känslorna och effekterna fluktuerande mellan stolthet och otillräcklighet samt enkelhet och komplexitet. Samtidigt

lyfter samtliga respondenter hur viktigt det kompensatoriska arbetet är och i grund och botten är något bra, även om det tär på läraryrket både på ett personligt och professionellt plan.

6. Resultatredovisning

I denna del av studien redovisas resultatet. Det vill säga hur väl studiens hypotes motsvarar verkligheten av lärarnas utsagor. Resultatredovisningen är tematiserad i enlighet med de mest framstående sätten att beskriva och tolka konflikter runt yrkesrollen i relation till det tre argument som härletts ur teori och tidigare forskning för hypotesen.

För det första får duktiga elever i regel mindre uppmärksamhet än de har rätt till. För det andra upplever lärarna fluktuerande känslor i sin tolkning av kompensation och likvärdighet. Det anses vara ett viktigt uppdrag men samtidigt är den principiella styrningen mer eller mindre omöjligt att uppnå, vilket leder till ett brett spektrum av upplevda känslor mellan glädje och hopplöshet. För det tredje förenklar lärarna sitt praktiserande av arbetet med kompensation och likvärdighet med utgångspunkt i sig själv och inte med utgångspunkt i elevernas förutsättningar och behov.

6.2 Framgångsrika elever får mindre tid

Ovanstående aspekt av lärarnas utsagor vittnar om att kompensation och likvärdighet kan vara konflikterande om man utgår ifrån att tid är den viktigaste kompensatoriska faktorn att fördela. Lärare som strävar efter att ge elever samma mängd tid och uppmärksamhet under en lektion sa också att detta var nästintill omöjligt. Av någon anledning anser de att just tid borde förmedlas i enlighet med en strikt likvärdighetsprincip och att detta inte kunde upprätthållas. Framförallt är det högpresterande eleverna som blir lidande av detta då de skulle kunna ha presterat ytterligare lite bättre än de redan gör och stämmer väl in på studiens hypotes.

Däremot finns det andra kompensatoriska varor att fördela. Några lärare nämnde lättlästa böcker eller enskilda lektionsplaneringar. Dessa, menade lärarna, behövdes inte fördelas i enlighet med en strikt princip för att vara likvärdig och bidrog därmed inte till stress på samma sätt. Under alla intervjuer så var tid den första kompensatoriska varan som togs upp

för reflektion. Det skulle kunna vara en möjlighet att lärares tolkning av det kompensatoriska arbetet och likvärdigheten inte behövt vara konflikterande om fokus skiftades bort från tiden som den främsta kompensatoriska faktorn.

6.3 Läraryrket lider av ett naturligt urval

Det finns ett brett spektrum av känslor lärare upplever i relation till ett kompensatoriskt arbete. Som med mycket annat beskriver de hur det är en självfylld och viktig uppgift fylld med glädje och stolthet när den fungerar. Att det fungerar definierar lärarna som när vederbörande elev klarar att gå ut grundskolan, vilket skulle vara i enlighet med tillräcklighetsprincipen. Lärarna i denna studie uttryckte på olika sätt att om alla elever fick godkända betyg när de gick ut grundskolan hade de varit nöjda. Konflikten inom detta synsätt och som flera lärare också poängterar är att det är väldigt få gånger tillräcklighetsprincipen uppfylls enligt deras definition, vilket leder till känslor på andra sidan av spektret. Det är känslor av otillräcklighet och uppgivenhet samt att arbetsbördan vida överstiger de personliga resurserna att tillgå. I detta kan vi utläsa hur lärarna jobbar med att pressa utbudsunderskottet upp mot efterfrågan på utbildning, samt att det ofta görs som en effekt av en yrkesstolthet eller ren välvilja för att nå en tillräcklighetsprincip. Lärare nr 1 uttrycker det som ”att ta av sig själv och ge till eleverna”. Det går i linje med argument nr 2 för studiens hypotes. Här finns det sannolikt en inneboende konflikt mellan kompensation och likvärdighet eftersom lärare sällan når tillräcklighetsprincipen med avseende på betyg vilket i förläggningen kommer leda till det naturliga urval som Lipsky (2010) argumenterar för.

6.4 Lärare arbetar i ett utbudsunderskott

Förutsatt att man inte blir offer för det naturliga urvalet som nämnts ovan finns det indikationer i det empiriska materialet att alla intervjuade lärare har förändrat sin roll med växande erfarenhet. Många lärare uppgav exempelvis att de mått dåligt under sitt tidigare arbetsliv för att de inte lyckades nå likvärdighetsprinciperna som skollagen och läroplanens styrning strävar mot. Om man förväntas jobba mot något ouppnåeligt behöver man sänka kraven på sig själ och framkommer på olika sätt i lärarnas utsagor. Lärare nr 2 beskriver hur kompensation går på rutin, lärare nr 1 pratar om en flexibel prioritering av kompensationsarbetet baserat på vem hen har tillgänglig just där och då och liknande utsagor finns hos nr 3, 4 och 5. Konflikten i simplificeringen av yrkesrollens kompensatoriska uppgift blir att den inte

längre har utgångspunkt i elevernas befintliga erfarenheter och förutsättningar utan utformas istället utifrån lärarens förutsättningar. Detta kan man säga i mångt och mycket är en arbetsmiljöfråga. Det är inte studiens fokus men ett förslag för vidare forskning. Det skall poängteras att arbetsmiljölagen också är en befintlig faktor att ta hänsyn till. Skollagen är inte överordnad arbetsmiljölagen och detta bör tas hänsyn till vid läsning av ovanstående resultat.

7. Diskussion

Nedanstående diskussion behandlar styrkor och svagheter studien, etiska överväganden samt en slutsats där jag svarar på om hypotesen kan betraktas som styrkt genom studiens tre argument.

7.2 Styrkor och svagheter i studien

Det finns en risk att informanternas tolkningar av det kompensatoriska uppdraget kan variera, vilket gör att deras svar kan variera om man upprepar studien vid ett senare tillfälle. Allt eftersom ens erfarenhet växer görs nya prioriteringar i yrkesrollen. Det ska också noteras att informanternas vardag kan påverka det empiriska underlaget. En stressig morgon eller andra ogynnsamma förutsättningar kan göra att svaren inte motsvarar respondenternas svar med mer tid för eftertanke och reflektion. Vidare kan man argumentera för att ett urval med större spridning med avseende på erfarenhet hade varit att föredra. Många lärare säger; ”förut tänkte jag ...” eller ”med åren så har jag ...”. Detta menar jag är en indikator för föränderligheten i läraryrket och nödvändighet för en större spridning blir därmed mindre relevant.

7.3 Etiska överväganden

Eftersom jag själv studerar till lärare så finns det en risk att jag påverkar respondenternas svar. För det första så kan det vara så att jag och respondenterna ser varandra som en del i samma yrkesgrupp vilket i sin tur skulle påverka min objektivitet. Det skulle medföra en partiskhet till det empiriska underlaget. För det andra så kan det finnas en risk att de inte vågar vara öppna med sitt innersta förhållande till studiens syfte eftersom som jag är en eventuellt framtida kollega.

8. Slutsats

”Good enough teacher” är en kommentar som respondent nr fem avslutade sin intervju med. Hen refererar till det strategiska arbetssätt som lärarna i denna studie utvecklat i relation till sitt arbete med kompensation och likvärdighet. Kommentaren fångar studiens tre argument på ett träffande sätt och därigenom resultatet. Du behöver (bara) vara ”good enough” för att vara en framgångsrik lärare inom uppdragen gällande kompensation och likvärdighet. Med utgångspunkt i ovanstående resultatredovisning argumenterar jag för att det finns grund i den hypotesen studien arbetat utifrån. Lärare tolkar det kompensatoriska uppdraget och likvärdighetsuppdraget som konflikterande med varandra på tre vis, närliggande studiens tre argument.

1. Framgångsrika elever får för lite uppmärksamhet. Eftersom man söker tillräcklighetsprincipen där alla elever klarar sig.
2. Lärare arbetar i ett utbudsunderskott. Vilket leder till ett naturligt urval och känslor som pendlar mellan glädje och hopplöshet.
3. Om lärare överlever det naturliga urvalet så har de sannolikt förenklat det kompensatoriska uppdraget. Vilket får konsekvenser för likvärdigheten då medför ett arbetssätt som har sin grund i lärares förutsättningar och behov, inte elevernas.

Litteratur

Edmark, Frölich, & Wondratschek (2014). *Sweden's school choice reform and equality of opportunity*, Labour Economics

Esaiasson, Gilljam, Oscarsson, Towns, & Wängnerud (2017). *Metodpraktikan : Konsten att studera samhälle, individ och marknad* (Femte upplagan ed.).

Francia (2013). The impacts of individualization on equity educational policies. *Journal of New Approaches in Educational Research*, .

Frisén & Hwang (2020). *Ungdomar och identitet* (Andra utgåvan)

Kvale & Brinkmann (2009). *Den kvalitativa forskningsintervjun*. 2. uppl. Lund: Studentlitteratur.

Lindblom (2018). ”*Children and the Metric of Justice*” i *The Routledge Handbook of the Philosophy of Childhood and Children*,). London: Routledge (2018)

Lundgren, Säljö & Liberg (2014). *Lärande Skola Bildning*. Stockholm: Natur & Kultur.

Lipsky (2010). *Street-level bureaucracy : Dilemmas of the individual in public services* (30th anniversary expanded ed.).

Nilholm (2020). *Perspektiv på specialpedagogik* (Upplaga 3 ed.).

Piaget (1959). *The construction of reality in the child* (The Basic classics in psychology).

Samuelsson, Östlin Brismark, Löfgren & Ifau. (2018). *Papperspedagoger : Lärares arbete med administration i digitaliseringens tidevarv* (Rapport (Institutet för arbetsmarknads- och utbildningspolitisk utvärdering), 2018:5)

SFS 2010:800. Skollag. Stockholm: Utbildningsdepartementet

Skolverket. (2018). *Läroplan för grundskola: Lgr 11*. Stockholm: Skolverket.

SOU (2014:5) *Staten får inte abdikera*, Statens offentliga utredningar 2014

Vygotskij (1978). *Mind in society : The development of higher psychological processes*.
Cambridge

Säljö (2015). *Lärande. En introduktion till perspektiv och metaforer*. Malmö: Gleerups

Bilagor

Intervjuguide

Uppvärmning

- Syftet med denna intervjun är!
- Anonymitet och tillgång till studiens resultat.
- I denna intervjun är du här i kapacitet av din yrkesroll

Om du hade 15 bitar choklad och 3 personer som ska dela på de. Hur hade du tänkt då?

Nyckelfrågor

Undervisning är ju en framstående del i yrkesrollen. Vad är motsvarigheten till choklad i en undervisningssituation skulle du säga? Vad finns det för ”varor” som du kan fördela i din yrkesroll?

När använde du dig av något av detta senast? Berätta gärna om det.

- i. Vilka kompensatoriska beslut tog du vid detta tillfället och hur gick tankarna då?

1. hur kändes det att göra sådana val?

Skollagen och läroplanen ju den styrning som man utgår ifrån. Här är ett citat från skollagen och ett från LGR11.

“I utbildningen ska hänsyn tas till barns och elevers olika behov. Barn och elever ska ges stöd och stimulans så att de utvecklas så långt som möjligt. En strävan ska vara att uppväga skillnader i barnens och elevernas förutsättningar att tillgodogöra sig utbildningen.” (Skollagen 2010:800)

“Undervisningen ska anpassas till varje elevs förutsättningar och behov. Den ska främja elevernas fortsatta lärande och kunskapsutveckling med utgångspunkt i elevernas bakgrund, tidigare erfarenheter, språk och kunskaper.” (Skolverket, 2011)

Hur tolkar du de i samband med din yrkesroll?

Många skulle hävda att svensk skola misslyckas med att vara likvärdig på grund av att tjejer och killar presterar olika exempelvis. Hur tänker du kring det?

2. Så med detta du nämnde nyss, vad får det för konsekvenser för din yrkesroll?
 - i. Varför är det viktigt för yrkesutövningen och skolsystemet att sträva mot att uppväga skillnader? Vad tror du skulle ske om man inte gjorde det?

3. Hur tolkar du det **Kompensatoriska uppdraget i relation till att utbildningen skall vara likvärdig?**
 1. Skulle du säga att det finns en **konflikt** här i din yrkesroll?