

Lærerrollen i krysspress?



Nye yrkesgrupper i møte med skolen som organisasjon

NINA PAARUP MICHELSEN

Nøkkelord: organisatorisk kontekst, organisasjoner, skolen, politikk, profesjoner, løst koblede system

Keywords: organizational context, organizations, schools, policies, professions, loosely coupled system

1. INNLEDNING

Denne artikkelen setter søkelys på endringer i synet på skolen som organisasjon og læreren som nøkkelperson i skolen. Skoletrivsel og motivasjon utgjør et viktig grunnlag for elevers skolehverdag, og er av betydning for elevers prestasjoner på skolen (Utdanningsdirektoratet 2011; Wiborg mfl. 2011). Samtidig er lav fullføringsgrad i videregående opplæring ansett som et stort problem i Norge. En større mengde tiltak, både statlige og lokale, har blitt satt i gang for å øke andelen av dem som gjennomfører, uten at tallene har endret seg nevneverdig over de siste 20 år. Dette gjør skolen til en viktig arena i det forebyggende arbeidet siden barn og unge tilbringer store deler av livet sitt der. Dette er med på å øke forventningene til skolen og lærerne i forhold til hva de skal ta ansvar for, og hva de skal håndtere. Forebygging og tidlig intervensjon oppleves som viktig, men oppleves samtidig som å ta oppmerksomhet fra skolefagene og læringsmålene. I en spørreundersøkelse gjennomført blant lærere, skoleledere og skoleeiere om psykisk helse i skolen oppga halvparten av lærerne å ikke ha tilstrekkelig kompetanse til å tilrettelegge for elever med psykiske vansker, og cirka 30 prosent oppga å mangle både tid og ressurser til tilrettelegging. Videre svarte respondentene at det fantes en uro blant mange lærere for at dette arbeidet skulle ta fokus vekk fra skolefag (Holen og Waagene 2014). Også nasjonale myndigheter ser viktigheten av å få klarlagt i hvor stor grad undervisningen blir preget av det utvidede mandatet til lærerne. I 2009 leverte en gruppe nedsatt av Kunnskapsdepartementet en innstilling om tidsbruk i skolen. I innstillingen fra utvalget ble det fremhevet

at de spurte lærerne blant annet oppga oppfølging av enkeltelever som en av tidstyvene i skolen. Senere kom stortingsmeldingen *Tid til læring* (Meld. St. 19 (2009–2010)) som tok for seg nettopp hvordan lærerne kan få mer tid til å drive læring:

Læreren er den mest sentrale personen for elevene, og må kunne vurdere hvilken hjelp som i størst mulig grad bidrar til elevens utvikling. For eksempel vil et team rundt læreren gir muligheter til å styrke betydningen av andre yrkesgrupper i skolen.

Da dagens skole viser seg å ha andre utfordringer enn tidligere, ble det lagt vekt på behovet for å styrke den tverrfaglige kompetansen for å møte disse utfordringene. Man forutsatte at en slik tverrfaglig kompetanse ville styrke mulighetene for samarbeid, tidlig intervensjon og forebygging (Tidsbrukutvalget 2009), og på den måten kunne forhindre at unge faller fra lenger fremme i utdanningsløpet. Lærerne skulle få mer tid til kjerneoppgaver knyttet til undervisning, læreplanarbeid og klasseledelse.

Innbefattet i dette lå det en endring i synet på skolen som organisasjon og betydningen av læreren som skolens nøkkelperson. Dermed er det interessant å undersøke i hvilken grad skolen som organisasjon håndterer innføringen av en ny yrkesgruppe hvis formål skal være å avlaste læreren for de psykososiale utfordringene skolen står overfor, nemlig miljøarbeideren.

Problemstillingen i denne artikkelen er todelt:

- I hvilken grad preger den organisatoriske konteksten hvordan skoler imøtekommer nye yrkesgrupper?
- Hvordan utformer miljøarbeideren sin rolle innenfor de *ulike* organisatoriske kontekster?

Ut fra det empiriske materialet i denne artikkelen har jeg identifisert to ulike organisatoriske kontekster som jeg finner at preger skolen slik den er i dag: den lærerstyrte og den ledelsesstyrte.

Artikkelen innledes med et kapittel om skolen som organisasjon, dette for å gi en kontekst til det teoretiske rammeverket som følger. Der vil jeg ta for meg Weicks fortolkning av skolen som et løst koblet system og se hvorvidt det er mulig å overføre denne tankegangen til begrepene om *lærerstyrte* og *ledelsesstyrte* skoler. Videre vil jeg ta for meg Abbotts profesjonsteoretiske perspektiv og hans forståelse av jurisdiksjon for å belyse miljøarbeidernes rolle på de ulike skoler. Deretter følger en presentasjon av min metodiske tilnærming til materialet i denne artikkelen. Data i denne artikkelen er i hovedsak basert på intervjuer gjort ved fire skoler fra ulike fylker i Norge, totalt 35 intervjuer. Dette materialet presenteres som en skisse av de fire skolene, før jeg avslut-

ningsvis vil diskutere problemstillingen i tråd med rammeverket. Artikkelen avsluttes med en konklusjon.

2. BAKGRUNN

Begrepet «lærer» tilskrives en person som har faglig og pedagogisk utdanning for å undervise barn, unge og voksne i en skole eller en annen utdannelsesinstitusjon (opplæringslova 1998, kap. 10). Videre kan lærerrollen defineres som summen av de forventninger og krav som stilles til utøvelsen av yrket (Meld. St. 19 (2009–2010)). Bestemmelser i lov, læreplan og andre forskrifter forplikter alle lærere og definerer et felles grunnlag for utøvelse av rollen. Lærers hovedoppgave er å legge til rette for og lede elevenes læring. Samarbeid med kolleger, ledelse, hjem og instanser utenfor skolen og deltakelse i utviklingen av skolen som organisasjon skal støtte opp om dette (ibid.). Det er dermed ingen tvil om at skolen som organisasjon har en viktig rolle som en felles møteplass hvor alle barn og unge skal få muligheten til å tilegne seg kunnskap. Ettersom barn og unge har plikt til å møte på skolen etter opplæringslova § 2-1, gir dette samfunnet en mulighet for å fange opp problemer tidlig. I en vanlig oppvekst-situasjon deltar nå barn og unge i skoler og annen utdanning fra de er ca. ett år, og ofte langt inn i tyveårene. Dette har ført til et fokus på tidlig innsats, noe som gjør skolen til en viktig arena i det forebyggende arbeidet, og skaper en økt forventning til skolen og lærerne med hensyn til hva det er forventet at de skal ta ansvar for, og hva de skal kunne håndtere. Samtidig blir lærerne kritisert for å bruke for mye tid på tidstyvene, som fjerner fokuset fra fagene og læringsmålene (Meld. St. 19 (2009–2010)). Læreryrket er komplekst, med utallige varierte oppgaver hvor flere av dem kan oppleves å stå i motsetning til hverandre. I tillegg har læreren en forpliktelse til å utvikle eleven sosialt (Utdanningsdirektoratet 2015).

I et forsøk på å avlaste læreren ble det av Tidsbrukutvalget i 2009 foreslått å øke bruken av andre yrkesgrupper i skolen for å fjerne tidstyver fra undervisningen. I stortingsmeldingen som fulgte (Meld. St. nr. 19 (2009–2010)), var det en uttalt målsetting å legge til rette for at mer av lærernes tid kan frigjøres til undervisning. Fra myndighetenes side har ønsket vært at lærerne skal kunne konsentrere seg om undervisningen, mens det som angår det psykososiale læringsmiljøet, skal dekkes av andre, som miljøarbeidere, eller helsesøstre, skolelege, psykiatrisk sykepleier og sosial rådgiver som skoler i ulik grad benytter seg av (ibid.). Flerfaglig kompetanse i skolen har også vært tema for større forskningsprosjekter som nettopp ser på ulike yrkesgruppers tilstedeværelse i skolen.¹ Mens lærerne til nå har dominert alle posisjonene i skolen (stillinger som rektor og rådgiver har (og er) stort sett også vært besatt av lærere (Tønnesen 2004), åpner man nå for å slippe til andre yrkesgrupper i det som til i dag kan beskrives som et lærerhegemoni. Ut fra kjennskapet til lærerprofesjonen

som et yrke med lang historie og sterk identitet vil man kunne forvente at det å introdusere andre yrkesutøvere i skolen vil kunne skape friksjoner mellom de lærerutdannede og andre yrkesgrupper, som miljøarbeideren, som jeg har valgt å ta utgangspunkt i. Jeg bruker «miljøarbeider» som en *fellesbetegnelse* for ikke-pedagogisk ansatte i skolen som arbeider med og for læringsmiljøet. For øvrig er det ofte et skille mellom miljøarbeideren som gjerne har yrkesfag som barne- og ungdomsarbeider fra videregående opplæring, og tittelen «miljøterapeut» som krever minimum tre års utdanning fra universitet eller høyskole. De fire informantene ved de fire skolene jeg tar for meg senere, har ulik utdanning og vil dermed bli omtalt som henholdsvis miljøarbeider og miljøterapeut når de omtales spesifikt.

3. TEORETISK RAMMEVERK

Det teoretiske rammeverket for artikkelen bygger på to perspektiver: Weicks organisasjoner som løst koblede systemer (Orton og Weick 1990; Weick 1976) og Abbotts profesjonssystem (Abbott 1988). Skolen som organisasjon har ofte blitt beskrevet som et løst koblet system hvor ledelsen er mindre tydelig, og lærerne reelt sett sitter med makten, og hvor endring ofte møtes med skepsis. Dette perspektivet er interessant når man skal se nærmere på introduksjonen av nye yrkesgrupper i en organisatorisk kontekst som tradisjonelt sett har vært lærerdominert og lite endringsvillig. Samtidig har det de siste tiår vært en fremvekst av skoler preget av en tettere kobling, hvor tydelig ledelse og mål- og resultatstyring spiller en større rolle. Jurisdiksjonsbegrepene til Abbott kan bidra til å forklare forholdet mellom lærerne og miljøarbeiderne innenfor de ulike organisatoriske kontekstene.

Skolen som løst eller tett koblet

Gjennom begrepet *løs kobling* vises det til en mangel på samsvar mellom de formelle strukturene.

The concept of loose coupling indicates why people cannot predict much of what happens in organizations (Weick 2001:384).

Med dette menes det at løst koblede systemer ofte er uberegnelige og vanskelige å forutsi. Løse sammenhenger mellom ulike nivå i en organisasjon kan føre til at viktige avgjørelser i realiteten blir tatt av dem som står for den praktiske utførelsen av arbeidet. Innenfor skolen vil det kunne innebære at avgjørelser som gjelder den faglige kjernevirksomheten, blir tatt i klasserommet uavhengig av og uten dialog med ledelsen. Organisering, gjennomføring, evaluering og utvikling av undervisningen blir bestemt av lærerne i samspill med elevene ut fra egne verdier og holdninger, løsrevet fra både lokale og sentrale mål

(Weick 1976). Ut fra dette kan en snakke om en slags *taus kunnskap* (Polanyi 1966) mellom ledere og lærere der de to gruppene holder på med hver sine oppgaver uten å legge seg opp i hverandres arbeid. Denne tause kunnskapen gjør det vanskelig å få overført kunnskap til andre pedagogiske situasjoner, eller andre lærere. Et slikt asymmetrisk maktforhold, som forholdet mellom skoleledelsen og den autonome lærerstaben, fører til at den formelle lederen er mer avhengig av den underordnedes kunnskap enn omvendt (Paulsen 2011). Organisasjoner med løse koblinger blir som følge av dette svært sensitive for endringer (Weick 1976). I tråd med teorien om skolen som løst koblet har noe av kritikken mot autonomien i læreryrket nettopp vært at den reduserer mulighetene til å gjennomføre gjennomgripende endringer i organisasjonen. På den andre siden kan det hevdes at relasjoner innenfor læreryrket er preget av tette koblinger ved at lærerne har et felles referansegrunnlag. Lærerne har tilnærmet lik utdanning og like arbeidsoppgaver og deler et felles sett normer og verdier (Helgøy og Homme 2007; Mausestagen 2015). Mens organisasjoner vil endre seg etter krav fra omgivelsene, er det kun i den formelle strukturen, som i skolens tilfelle skoleledelsen, at kravene vil medføre endringer. Selv om man forventer at ord fører til handling og at vedtatte planer skal følges, henger realiteten ikke nødvendigvis sammen med de institusjonaliserte kravene.

Selv om skolen i Norge tradisjonelt har vært løst koblet og lærerstyrt, har også skolen som organisasjon blitt mer orientert mot ledelse, gjennom for eksempel rektorutdanning.² Noen kommuner i Norge stiller langt større krav til lederrollen i skolen enn tidligere.³ I tråd med dette kan man forvente at organisasjoner også vil bli tettere koblet (Orton og Weick 1990). Innenfor et tett koblet system har ledelsen klare ideer og visjoner, ofte på områder som angår mål- og resultatstyring – en tydelig ledelse og en klar rollefordeling med økt vektlegging på ansvar og ansvarliggjøring for de enkelte resultater. Denne ansvarliggjøringen av offentlige instanser assosieres ofte med New Public Management (Bush, Johnsen, Klausen og Vanebo 2011; Christensen og Lægred 2011). Innenfor et tett koblet system får både ledelsen og læreren et større ansvar for elevens læring. Ledelsen må i større grad stå til ansvar for skolens samlede resultater, og dette åpner for en ny type leder i skolesammenheng. Samtidig blir også læreren i større grad enn før holdt ansvarlig for den enkelte elev. I dette ligger det en større forventning til lærernes evne til å nå frem til alle elevene. Denne formen for styring ansvarliggjør skolen som organisasjon ved å koble elevenes læring til lærernes praksis. Inspirert av Weicks begreper om løse og tette koblinger har jeg klassifisert skolene i undersøkelsen. Skolene med sterke fagtradisjoner faller inn under kategorien *lærerstyrte skoler*, og den andre kategorien med mer tydelig og målrettet ledelse blir kalt *ledelsesstyrte skoler*. Disse idealtypene representerer to ulike tradisjoner i skolen. Tabellen nedenfor skisserer hovedtrekkene ved de to ulike systemene.

Tabell 1: Kjennetegn ved de ulike skolers organisering.

De lærerstyrte	De ledelsesstyrte
Mindre synlig ledelse	Sterk og synlig ledelse
Taus kunnskap	Klare kommunikasjonslinjer
Individuell frihet	Kollektiv orientering
Regelstyring	Mål- og resultatstyring
Autonomi	Tydelige rammer
Mindre endringsvillige	Mer endringsvillige

Læreren og miljøarbeideren: et profesjonsteoretisk perspektiv

Ettersom jeg ønsker å se nærmere på relasjoner mellom to yrkesgrupper, vil jeg kombinere Weicks begreper om løse og tette koblinger med Abbotts profesjonsteori.

Andrew Abbotts bok om profesjonssystemer representerer et syn på profesjoner og deres forhold til hverandre (Abbott 1988). Spesielt interessant er det som skjer i skjæringspunktene mellom to profesjoner, siden profesjonene ofte er forbundet med hverandre, og endringer i én yrkesgruppe får konsekvenser for den andre (ibid.:8). Et sentralt spørsmål i denne artikkelen er hvilke sosiale prosesser som settes i gang når nye profesjoner får innpass i nye organisatoriske kontekster. En profesjon vil typisk betegne en gruppe mennesker med en spesiell kunnskap, basert på vitenskap og faglig innsikt. (Abbott 1988; Tørgersen 1972; Molander og Terum 2008). Den mest sentrale egenskapen ved en profesjon er kontroll over kunnskap og dens anvendelse. I et profesjonssystem ses de profesjonelle som innbyrdes forbundet med hverandre i et gjensidig avhengig system som samtidig også er et hierarkisk system (Abbott 1988; Erichsen 1996). Ved å utforske skolen som et profesjonssystem kan jeg belyse hvordan lærere og miljøarbeidere forholder seg til hverandre.

Jurisdiksjon

Abbott definerer jurisdiksjon som koblingen mellom profesjonsorganisasjonen og profesjonens praksis (Abbott 1988:20; Erichsen 1996:14). Å kjempe om jurisdiksjonell kontroll over et arbeid innebærer å hevde den eksklusive retten til arbeidet (Abbott 1988:86). Dette kan gjøres på flere arenaer, hvor de tre viktigste er rettssystemet, offentligheten og arbeidsplassen. Rettssystemet kan sikre formell kontroll over arbeidet gjennom lover. Det er ofte profesjonens målsetting å oppnå legalt arbeidsmonopol. Gjennom offentligheten kan profesjonene legitimere sine krav overfor grupper som i sin tur kan øve press på lovgiverne, og samtidige svekke motstanderne i kampen om jurisdiksjon på arbeidsplassen (ibid.:59–62).

Full jurisdiksjon

Den mest fullkomne kontroll en profesjon kan besitte, er full jurisdiksjon (Abbott 1988). Full jurisdiksjon over et praksisområde hevdes offentlig, og det hevdes overfor lovgivende myndigheter. Den offentlige hevd får et uttrykk gjennom flere kanaler, hvor medier som aviser, tv og radioprogrammer er viktige formidlere. Full jurisdiksjon kjennetegnes ved at det finnes formelle lover og regler som angår praksisen som profesjonene utfører (Abbott 1988:70–71). Tanken er at disse lovene blir gitt legitimitet gjennom *hevdvunnen rett*, altså at en gruppe, som for eksempel lærere, alltid har utført en bestemt praksis, og at det er allment godtatt at de er de beste til å gjøre nettopp dette. For at beskyttelsen, som garanterer profesjonens kontroll over eget virke, skal kunne vedvare som stabil ordning, er det et krav at den må legitimeres kontinuerlig (Weber 2000). Den jurisdiksjonelle kontrollen legitimeres ved profesjonens teoretiske kunnskap og ved profesjonens effektive anvendelse av denne (Abbott 1988:70). Ved full jurisdiksjon er det ikke adgang for andre profesjoner til å utføre noen oppgaver innen praksisområdet som jurisdiksjonen gjelder for. Jurisdiksjonen er en eksklusiv rett, og som sådan opprettholder den et arbeidsmarkedsmonopol for en bestemt type arbeid. Lærerprofesjonen har hatt nettopp et slikt arbeidsmarkedsmonopol, hvor det er klart gjennom lovverket at den som underviser i skolen, skal ha *relevant fagleg og pedagogisk kompetanse* (opplæringslova § 10-1). På arbeidsplassene varierer kampen om jurisdiksjon svært mye etter kontekst. En forutsetning er nettopp at det er flere profesjoner til stede. Det å hevde eneretten til et arbeid har derfor mange konfliktdimensjoner ved seg.

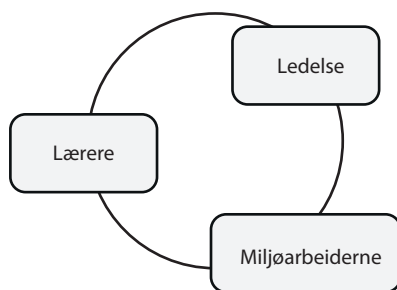
Det finnes ulike former for kontroll en profesjon kan utøve. Profesjonens jurisdiksjonelle kontroll er helt avgjørende for å forstå hvordan en profesjon påvirker og påvirkes av andre profesjoner og institusjonelle omgivelser.

Et resultat av jurisdiksjonelle konflikter kan være at den ene profesjonen underordnes den andre. Ofte vil den underordnede profesjonen kjempe om utvidet jurisdiksjon, eller de vil minske avstanden til den overordnede profesjonen. Andre yrkesgrupper vil kunne hevde at de besitter en annen, men gjerne likeverdig kompetanse, som profesjonen med full jurisdiksjon besitter (Abbott 1988:71). Underordning er et resultat av konflikt om jurisdiksjon som er godtatt av offentligheten. Mellom de to foregående kontrollformene (full jurisdiksjon og underordning) finner vi *intellektuell jurisdiksjon* (Abbott 1988). Dette forkommer når en profesjon fastholder sin kontroll over kunnskapsforvaltningen og kunnskapsproduksjonen over et område, men blir tvunget til å godta at andre yrkesutøvere konkurrerer om å yte samme type tjenester. Her blir kampen for og mot jurisdiksjonell underordning særlig relevant. En svakere form for jurisdiksjon er der hvor en profesjon hevder retten til å gi råd, nemlig *rådgivende jurisdiksjon*. Denne formen gir også retten til å fortolke og delvis moderere praksisen til en annen profesjon, som en implikasjon av det

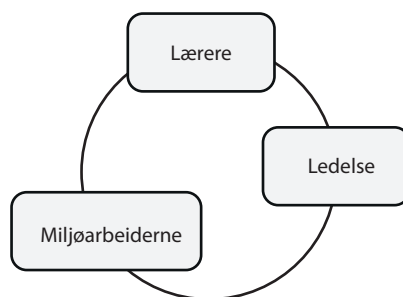
å gi råd. I slike tilfeller har ofte begge profesjoner full juridisk kontroll på egne atskilte praksisfelt (Abbott 1988:75). Rådgivende juridisk kontroll kan sees på som et skritt i retning av å utvide sine juridiske grenser (Abbott 1988:76; Erichsen 1996:46). I noen tilfeller vil det lykkes en profesjon å oppnå *delt juridisk kontroll* på et arbeidsområde sammen med en annen profesjon. Det er to varianter av delt juridisk kontroll (Abbott 1988:340). Et eksempel på den første varianten er der profesjonene innen den delte juridisk kontroll betraktes hverandre som to uavhengige, men supplerende profesjoner (ibid.:73; Erichsen 1996:47). I dette eksemplet er det en formell, funksjonelt differensiert arbeidsdeling på basis av kunnskapsgrunnlaget. En annen type delt juridisk kontroll finner sted når ulike profesjoner skal utføre de samme arbeidsoppgavene, altså at de i prinsippet ikke er funksjonelt differenserte.

Dersom vi ser for oss at lærerne har full juridisk kontroll, blir da hensikten at de nye yrkesgruppene skal oppnå en form for delt juridisk kontroll, som en slags supplerende profesjon i skolen. Er det mer sannsynlig å forvente at delt juridisk kontroll kan skje innenfor en organisatorisk kontekst hvor lærerrollen i utgangspunktet ikke står så sterkt, altså innenfor de ledelsesstyrte skolene? Tilsvarende, på de mindre endringsvillige, lærerstyrte skolene, vil vi dermed kunne forvente at de nye yrkesgruppene heller vil bli plassert i en underordnet posisjon?

a) Ledelsesstyrte skoler



b) Lærerstyrte skoler



Figur 1: Antagelse: skolenes organisatoriske utforming basert på ovennevnte teoretiske rammeverk.

4. DATA OG METODE

Artikkelen er basert på intervjuer ved fire ungdomsskoler i 2015–2016. De fire skolene er lokalisert i tilnærmet like demografiske områder med elever fra hjem med sosiale og økonomiske utfordringer. Det at de fire ungdomsskolene har samme type sosiale og økonomiske utfordringer, gjør at jeg kan forvente

Tabell 2: Oversikt over demografi og de fire skolenes organisering.

Skoledistrikt			Skolens sammensetning			
	Innbyggere	Minoritets-språklige	Utfordringer	Antall elever	Annen kompetanse	Fokusområde
Forsteds-skolen	30 000	11 %	Høy andel uføretrygdede, enslige forsørgere barnevernssaker	400 elever	Miljøarbeider/ Bibliotekar Helsesøster 50 %	To spesialgrupper på skolen, en for unge med lærevansker, og et alternativt skoleopplegg
Drabant-byskolen	40 000	20 %	Høy andel uføretrygdede, barnefattigdom, lav utdanning og barnevernssaker	690 elever	Miljøterapeut Helsesøster 120 %	Fokus på grunnleggende ferdigheter (Ny Giv) og har videreført intensivopplæring
Storby-skolen	30 000	64 %	Høy andel fattige barnefamilier, barnevernssaker og sosialklienter	500 elever	Miljøterapeut Helsesøster 40 %	Fokus på å få eleven på skolen og fullføre vgs.
Industri-byskolen	20 000	16 %	Høy andel fattige barnefamilier, barnevernssaker og enslige forsørgere	250 elever	Miljøteam: to miljøarbeidere og en miljøterapeut Helsesøster 60 %	Fokus på elevenes trivsel, og helhetlige tiltak

at skolene kunne ha utbytte av å få andre yrkesgrupper inn i skolen, slik intensjonen var fra sentralt hold. Målet har vært å kunne belyse det jeg selv mener er noen interessante tendenser, uten å kunne påberope noen form for generalisering. Valg av miljøarbeiderrollen fremfor for eksempel helsesøster innenfor kategorien «andre yrkesgrupper i skolen» er begrunnet med et ønske om å komme tettere på det pedagogiske arbeidet. Alle intervjuene på de fire skolene ligger til grunn for analysen, men ikke alle er henvist til i teksten. Blant annet har jeg inkludert elevene i datamaterialet nettopp for å få med en viktig stemme som bakgrunnsteppe. På hver skole ble det gjennomført både enkelt- og gruppeintervjuer med henholdsvis rektor, lærere, rådgivere, helsesøster og andre informanter med ansvar for aktiviteter relatert til å bedre læringsmiljøet, for å unngå at unge faller fra nå eller senere. Hvert intervju varte mellom 50 og 120 minutter. Samtalene ble tatt opp og senere transkri-

bert. Det ble brukt semistrukturert intervjuguide inndelt i temaer og preformulerte spørsmål for å sikre at samme tema ble berørt i hvert intervju. Den dialogbaserte intervjuformen tillot at temaene ble berørt naturlig i samtalen (Kvale og Brinkmann 2009). På skolenivå dreide intervjuene seg i stor grad om lokal praksis og organisering. Lærerne ble spurt om samarbeidsrutiner både innad i kollegiet og med ledelse og psykososialt i tillegg til det pedagogiske med elevene. Viktig er det for øvrig å bemerke at slike gruppeintervjuer både kan fremme og hemmes av sosial kontroll (Thagaard 2013). Samtidig, ettersom samtalene foregikk i grupper med henholdsvis elever og lærere som ofte var fra samme klasse eller i samme kollegium, kan vi likevel forvente at det som ble sagt, er mer eller mindre kjent kunnskap.

Tabellen nedenfor gir en oversikt over de fire skolenes skoledistrikt og skolens sammensetning, dette for bedre å belyse de ulike skolenes kontekst, samt å fremheve hvor like de fire skolene faktisk er.

Gjennom å benytte en tematisk analyse har jeg kunnet identifisere temaer og mønstre og gå tilsvarende i dybden på disse (Clarke og Braun 2013; Thagaard 2013). I analysen av intervjumaterialet har jeg kodet temaer i teksten med stikkord, som så har vært sammenlignet på tvers av intervjuene. Eksempler på stikkord generert fra intervjuene er *organisering*, *kompetanse*, *samarbeid* og *lærerrollen*, som alle beskriver tematisk hva jeg var ute etter.

Informanter

Tabellen nedenfor gir en oversikt over antallet informanter fordelt på de ulike skoler. Antall informanter varierer noe fra skole til skole. Dette skyldes at det var ledelsen på den enkelte skole som fikk i oppgave å finne tilgjengelige og relevante informanter på intervjutidspunktet. Noen steder deltok også flere fra ledelsen på hvert intervju. Det er krav til anonymisering av informantene i undersøkelsen. Derfor er ingen av fylkene, kommuner, skoler eller informanter navngitt. Likevel er det trolig ikke til å unngå at noen kjenner igjen visse særtrekk ved de enkelte skolekretser i den empiriske fremstillingen.

Tabell 3: Oversikt over informanter.

	Skoleleder	Lærer	Rådgiver	Andre yrkesgrupper	Elever	Totalt
Forsted	1	1		1	6	9
Drabantby	1	1		1	4	7
Storby	4	2	1	1	3	11
Industriby	2	1	1	1	3	8

5. KONTEKST: DE FIRE SKOLENE

Skissene av de ulike skolene er utelukkende basert på intervjumaterialet fra den enkelte skole. De fire skolene illustrerer ulike måter å se på samhandlingen mellom læreren og miljøarbeideren, innenfor to ulike organisatoriske kontekster.

Forstedsskolen

Forstedsskolen ligger i et område utenfor en større by i Norge. Området ble etablert på 1960-tallet, med flere lavblokksområder som stammer fra denne tiden. Det bor om lag 30 000 mennesker i området.

Skolen har en tydelig satsing på inkludering, med flere egne tiltak for elever som sliter med fravær og motivasjon. Skolen har også intensivundervisning som ble initiert under det nasjonale tiltaket Ny Giv Overgangsprosjektet.⁴ Intensivundervisningen er et alternativ til klasseromsundervisning for de svakest presterende elevene i faget matematikk. Skolen har en miljøarbeider som er en utdannet barne- og ungdomsarbeider. Hun har jobbet ved skolen i 20 år. Miljøarbeideren har kontor på biblioteket og er også ansvarlig for skolens leseinnsats og elevrådets arbeid. Miljøarbeideren arbeidet tett sammen med den forrige rektoren og fikk i stor grad frie tøyler til å følge opp elevene slik det passet henne. Blant annet hentet hun elever om morgenen og motiverte ellers umotiverte elever gjennom belønningssystemer som involverte pizza eller fotballkamp. Dette har imidlertid endret seg noe etter at skolen fikk ny rektor for fem år siden. Miljøarbeideren har et tett forhold til elevene og kan til enhver tid navnet på alle elevene på skolen. Hun organiserer også et frokosttilbud for alle elevene hver morgen. Trass i det tilsynelatende gode forholdet til elevene sliter miljøarbeideren med å bli akseptert på skolen blant både lærere og rektor. Hun blir ikke invitert til fellesmøter, eller involvert i lesestrategien, selv som ansvarlig for biblioteket. Miljøarbeideren uttrykker selv at hun ikke tror resten av staben på skolen egentlig vet hva som skjer av aktiviteter på biblioteket, og at den kunnskap hun får gjennom sitt noe unike forhold til elevene, ikke blir vurdert som relevant (intervju, miljøarbeider-forstedsskolen). I intervjuene blir det ikke henvist av hverken rektor eller læreren til miljøarbeideren sitt arbeid eller som ressursperson på skolen når dette tas opp som tema.

Drabantbyskolen

Drabantbyskolen ligger i et område utenfor en større by hvor området består av blokkbebyggelse fra 1960- og -70-tallet. Det bor om lag 40 000 mennesker i området. *Drabantbyskolen* har hatt grunnleggende ferdigheter som satsningsområde og har valgt å videreføre intensivundervisningen fra Ny Giv. Rektor ved skolen sier også selv at Ny Giv-metodikken fortsatt preger mye av

undervisningen deres. Rektor ble ansatt for tre år siden, etter en større omorganisering på skolen. Han var tidligere ansatt som lærer på den samme skolen.

Drabantbyskolen har ansatt en miljøterapeut for å jobbe mer helhetlig med læringsmiljøet på skolen. Miljøterapeuten har som hovedfunksjon å arbeide forebyggende. Dette gjør han gjennom å lage overordnede planer og visjoner for skolen hva angår læringsmiljøet. Til forskjell fra miljøarbeideren på *forstedsskolen* er miljøterapeuten her mer involvert i arbeidet både med ledelsen og lærerne; han sitter også i lederteamet med rektor og resten av skoleledelsen. Miljøterapeuten har også oppfølgingsansvar for enkeltelever, etter henvisning fra lærer, som i stor grad er samtaleorientert. På *drabantbyskolen* ble det nevnt at de yngre lærerne var langt mer positive og aktive i bruken av miljøterapeuten i sitt arbeid enn den eldre lærergruppen (intervju, rektor – *drabantbyskolen*).

Storbyskolen

Storbyskolen ligger i utkanten av en storby i et område med ca. 30 000 beboere. *Storbyskolen* ble ferdigstilt i 2015 og er dermed ny. 97 % av elevene har minoritetsspråklig bakgrunn. Skolen har satset særlig på norsk og matematikk og har økt voksentetthet i disse fagene.

Storbyskolen pærer preg av å være en skole med en sterk og tydelig ledelse, med klare forventninger til både sine ansatte og til elevgruppen. Skolen ligger i et område som er kjent for å være svært belastet, og har derfor tatt i bruk ulike metoder for å motivere elevene. Alle elevene på skolen må legge ytterklær og sko i egne skap, samtidig som elevene har fått tildelt tøfler. Ledelsen på skolen står hver morgen og hilser alle elevene velkommen, for å få oversikt over hvem som møter på skolen. Slik får også ledelsen oversikt over hvem som ikke har møtt og som da må hentes eller ringes til slik at de kommer på skolen. Assisterende rektor ved *storbyskolen* beskriver morgene på skolen som «å krysse muren mellom Vest- og Øst-Tyskland fordi det er så mange checkpoints underveis» (skoleleder – *storbyskolen*). Mindre klasser og to kontaktlærere på hver klasse skal frigjøre tid til mer oppfølging av elevene. *Storbyskolen* har ansatt en miljøterapeut. Miljøterapeutens stilling går i stor grad ut på å registrere uønsket adferd blant elevene. Hvis en elev forstyrrer undervisningen på noen måte, vil vedkommende motta en anmerkning, en følgeseddel, og må gå direkte til miljøterapeuten for å få en signatur og ta en prat. Tiltaket er satt i gang for å forhindre uro i timene. Miljøterapeutens arbeid går ut på å holde oversikt over hvem som er til stede på skolen, og ta kontakt med foreldre i de tilfellene hvor elever ikke har møtt opp, og registrere og systematisere følgesedlene. I tillegg er miljøterapeuten sammen med ledelsen hver morgen og ønsker elevene velkommen.

Industribyskolen

Industribyskolen ligger i utkanten av en mellomstor by i et område med ca. 20 000 innbyggere. Byen og områdene rundt bærer preg av å være en industriby. *Industribyskolen* har en rektor med klare ideer og visjoner for skolen:

Ledelsen og lærerne på skolen formidler at de er opptatt av eleven og elevens beste, ikke resultater eller karakterer, men ved et større fokus på *holdningsarbeid, etikk og positivitet* (rektor – industribyskolen).

Dette er synliggjort gjennom skolens endrede ressursbruk: blant annet har skolen fjernet assistenter fra undervisningen og i stedet valgt å bruke ressursene på et miljøteam bestående av tre personer: to miljøarbeidere og en miljøterapeut. Miljøteamet skal blant annet avlaste lærerne gjennom å arrangere mer praktiskrettede aktiviteter for elever med behov for en mer variert skoledag, for eksempel driver miljøteamet kantinen sammen med elever. En annen endring den nye rektoren har innført, er at elever som har individuell opplæringsplan (IOP), skal være til stede i den ordinære undervisningen, ifølge rektor for å ha noe å strebe etter, men også for å unngå at de havner på siden av den resterende elevmassen.

6. ANALYSE OG DISKUSJON

Presentasjonen av skolene viser at de fire skolene har ulike utgangspunkt for å integrere miljøarbeiderne på skolen. Videre vil jeg se om det er slik at den organisatoriske konteksten kan ha noe å si for skolene og hvordan de imøtekommer disse nye yrkesgruppene. I forhold til forventningene jeg etablerte i teoriavsnittet, ser vi at de fire skolene bærer preg av å falle innenfor to ulike kategorier, om enn i ulik grad. Et viktig funn er hvor ulike de fire miljøarbeidernes rolle er, og ikke minst hvor ulikt de selv oppfatter sin egen kompetanse og sitt bidrag til skolen. For å understreke variasjonen i miljøarbeiderrollen har jeg gitt miljøarbeiderne deskriptive navn for ytterligere å beskrive funksjonen miljøarbeideren har ved den enkelte skole.

De lærerstyrte skolene

Forstedskolen og *drabantbyskolen* kan plasseres i kategorien lærerstyrte skoler da begge bærer preg av å ha sterke fagtradisjoner og en mindre tydelig ledelse. Miljøarbeideren ved *forstedsskolen* beskriver en rolle hvor hun i stor grad fungerer som en sosialarbeider for elevene på skolen. Hun beskriver et system hvor hun, som ikke-pedagog, har vansker for å få innpass hos både ledelse og lærere. Miljøarbeideren beskriver hvordan hun som utenforstående har funnet sin plass sammen med elevene, en plass som lærerne ikke benytter siden hun er lokalisert i skolebiblioteket:

Ja, så jeg henter ferske rundstykker på vei til jobb. Det hender at de står og venter utenfor når jeg kommer, og det har hendt at de står utenfor butikken og skal sitte på resten. Og så hjelper de litt til, lyst til å bidra. Da har vi noe å prate om, noe de lurer på, noe de synes er litt vanskelig, og så går de her og tusler. Da har vi levende lys og av med taklyset. God stemning. Og så sitter de jo rundt bordet, jeg sitter ofte ved databordet med tekoppen og avisen, så går vi litt gjennom avisen, og har litt quiz. Tar opp ting som opptar dem (...) (miljøarbeider – forstedskolen).

Miljøarbeideren blir her en selvstendig aktør innenfor skolens rammer, noe som resulterer i et lite integrert og lite samkjørt tilbud ved skolen. Hennes jobb er som ressurs for elevene, ikke de ansatte.

På *drabantbyskolen* sitter miljøterapeuten i skolens ledergruppe og er anerkjent som en viktig ressurs for skolen selv om hans arbeidsoppgaver er mer strategiske. I så måte kan han sees på som en *trojansk hest* som er alliert med ledelsen for å nå frem til lærerne.

Vi erfarer at ikke alle elevene blir oppdaget, og ikke alle elever som vi oppdager heller, får hjelp. Heller ikke riktig hjelp. Og ikke fort nok. Og det var liksom utgangspunktet for min stilling. At, okay, da, da henter vi inn noen, inn i skolen som har en annen fagkompetanse enn vi har, som skal på en måte dekke det her, gråsonen. Så ideen er at jeg skal bidra til at vi, at vi fanger opp alle som trenger hjelp., og at de får riktig hjelp på riktig plass. Jeg jobber jo mye med å igangsette andre (miljøterapeut – drabantbyskolen).

Hans funksjon gir ham innpass overalt, likevel er han ikke fullt akseptert hos lærerne, noe som antageligvis har med hans dobbeltrolle å gjøre.

Rektorene ved de to *lærerstyrte skolene* uttrykte begge at det ofte stilles kritiske spørsmål knyttet til forslagene om endring blant enkelte lærergrupper ved skolene. Dette ble unnskyldt av en av rektorene «som en generell skolekultur» (rektor – drabantbyskolen). Dette setter jeg i sammenheng med lærerens tradisjonelt frie og autonome yrkesutøvelse som har preget de lærerstyrte skolene. Historisk sett har rektor i liten grad blandet seg inn i lærernes pedagogiske aktiviteter. Vi kan her snakke om en slags skjult kontrakt mellom rektor og lærere – en felles aksept av at de ikke blander seg inn i hverandres arbeidsområder (Berg 1999; Møller 2004:160) Eksempelvis fortalte rektor ved *drabantbyskolen* om et vellykket teamarbeid på tvers, mens en lærer ved samme skole i sitt intervju kunne fortelle at dette hadde fungert dårlig. Dette kan bidra til å forklare hvorfor endringer i skolen kan etableres på ledelsesnivå uten at det får en reell påvirkning på skolens praksis (Cuban 1990, 1993). Siden skoleledelsen tradisjonelt sett ikke har styrt undervisningsrelaterte saker, blir lærerne ved slike skoler i stor grad skjermet fra påvirkninger og strategiske

forslag utenfra (Weick 1976). I en institusjon som skolen kan det derfor bli nødvendig å kompensere for løse koblinger gjennom en mer utpreget form for styring og ledelse. Dersom skoler har en uklar organisasjonslogikk, kan enighet om mål, verdier, preferanser og normer kompensere for dette gjennom tette kulturelle koblinger (Meyer og Rowan 1977).

De ledelsesstyrte skolene

Ved de to resterende skolene, *industribyskolen* og *storbyskolen*, er ledelsen desto mer tydelig og engasjert i det den ønsker å formidle, men det er ulikt på de to skolene hvorvidt lærerstaben deler ledelsens engasjement og entusiasme. På *storbyskolen* fungerer miljøterapeuten mer som en slags sikkerhetsventil, og besitter i større grad en *politifunksjon*. Han tar imot og registrerer elever, både på morgenen for å kartlegge hvem som kommer, og i løpet av dagen gjennom å registrere anmerkninger. Han er også den som ringer foreldrene for å orientere om elevers manglende tilstedeværelse.

Men vi har et skjema som er litt sånn standardisert. Der det står navn, klasse, hvem som sender eleven med en følgeseddel, når det skjer, og så videre. Hvis du trækker over grensen så får du en følgeseddel. Da er oppgaven deres, gå med den følgeseddelen, det skjemaet, til mitt kontor. Der hvor de får en kort samtale om hva gikk galt. Er man uenig i følgeseddelen, etter å ha snakket litte grann om det, de blir da sendt tilbake med en liten sånn gul lapp, at de har vært her, med klokkeslett og sånn, sånn at man vet det at det ikke går så veldig, tar så veldig lang tid fra de kommer til meg, og til klasserommet igjen. Så prøver de på nytt. Hvis de (elevene) er på en måte totalt uenig, så avtaler vi et møte etter skoletid med meg og den læreren. Det er på en måte deres rettssikkerhet da (miljøterapeut – storbyskolen).

Sitatet ovenfor viser hvordan miljøterapeutens posisjon handler mer om system enn person. Dette systemet er gjennomgående og illustreres også ved at lærerne selv er ansvarlig for sine elevers velbefinnende. Lærerrollen er utvidet til å også være sosialrådgiver, eller psykolog, mot deres eget ønske, slik som læreren treffende beskriver det i sitatet nedenfor.

Skolepsykolog? Nei, det er vel lærerne det (lærer – storbyskolen).

Ved *industribyskolen* har hele miljøteamet inntatt en rolle som *koordinator* for lærerne. De har ansvar for å avlaste lærerne ved å ta vare på den elevgruppen som sliter faglig og sosialt. Målet er at miljøarbeiderne skal gli sømløst inn i skolen og fjerne elever som trenger et avbrekk fra undervisningen. Dette gir både lærere og elever uttrykk for at fungerer etter intensjonen, noe som fører til at både lærerne og miljøarbeiderne føler de får brukt sin kompetanse.

Ved *industribyskolen* blir det beskrevet hvordan lærerne selv føler seg sett og ivaretatt av ledelsen, og at de skjønner hva rektor ønsker å formidle. De har tro på lederen sin. Rektor selv sier for øvrig at lærerne i starten var svært misfornøyd med det nye opplegget hun igangsatte. Endringsmulighetene til enkelte skoler avhenger av de eksisterende strukturene, og siden det i organisasjonen ligger begrensninger og muligheter som man må ta hensyn til, blir endring for eksempel enklere hvis den ikke strider imot institusjonens identitet og kultur (Thelen, Steinmo og Longstreth 1992). Dette belyses godt av *industribyskolens* rektor som beskriver hvordan endringene hun ønsket å innføre, ble mottatt av enkelte av lærerne:

De ansatte følte at de fikk et stort press på seg fordi jeg gav dem arbeidsoppgaver. De måtte prestere og levere noe, og da var det noen ansatte som protesterte og var sure og heller ikke leverte. Til slutt var skammen verre å bære når de så hva deres kolleger kom med og hadde gjort og så videre (rektor, *industribyskolen*).

Storbyskolen deler ikke de ansatte visjonene til ledelsen i samme grad, og det uttrykkes stor frustrasjon over at ledelsen forstår hvor mye sosialarbeid lærernes arbeidshverdag innbefatter. Derimot uttrykker ledelsen ved *storbyskolen* følgende: «Vårt ønske er å få lærerne til å synes at det er så interessant å jobbe at de vil utvide arbeidstiden» (rektor – *storbyskolen*). I tråd med *industribyskolens* rektor har ledelsen ved *storbyskolen* også utarbeidet en visjon som de nå arbeider med å overbevise sine ansatte om at vil bære frukter dersom den gis tid. I motsetning til *storbyskolen* har *industribyskolen* opprettet et system for å avlaste lærerne, i motsetning til ytterligere å legge til arbeidsbyrden.

En av forventningene som lå til grunn for artikkelen, var at lærerstyrte skoler ville være mindre åpne for å inkludere de nye yrkesgruppene. Analysen har vist at lærerne ved de lærerstyrte skolene er nettopp mindre endringsvillige og mottakelige for nye ideer og praksiser, kanskje spesielt når slike kommer fra en utenforstående ikke-lærer. Samtidig har vi sett på den tydelige ledelsesstyrte *storbyskolen* at lærerne tydelig ytrer ønske om avlastning, uten å få gehør for ønsket. Dette viser nettopp hvor viktig det er med en skoleledelse som evner å forstå lærernes betydning og rolle i skolen.

Til slutt, gjennom å benytte kategoriseringene løst vs. tett koblet har jeg fremhevet hvordan ulike styresett preger skolen som organisasjon på ulike måter. Samtidig er det viktig å erkjenne at selve ideen om tette og løse koblinger kan forstås ulikt. Eksempelvis kan de skoler jeg argumenterer for er tett koblet, være tilsvarende løst koblet hva angår utdanningssystemets kjerneoppgaver; de ledelsesstyrte skolene kan ha tette koblinger mot styring og ledelse, men løse koblinger mot det faglige og pedagogiske arbeidet som lærerne står for. Dermed kunne de ledelsesstyrte skolene like gjerne blitt kalt

løst koblet. Tilsvarende er de lærerstyrte skolene preget av tette koblinger mellom skoleledelsen og lærerkollegiet, som alle har bakgrunn og identitet som lærere. De kjennetegnes av en felles pedagogfaglig tilnærming til skolens kjerneoppgaver. Gjennom å indentifisere og kategorisere trekkene til skolene har jeg villet markere en tendens, en slags todeling som jeg mener preger skolen som organisasjon i Norge.

Det juridiksjonelle handlingsrommet til miljøarbeideren

Den organisatoriske konteksten preger skolenes forhold til politikk og endringsforslag. Skoler som er lærerstyrte, kan gjøre det vanskeligere for en ikke-pedagog å bli fullverdig integrert i arbeidsmiljøet, nettopp fordi lærerne fyller så mange roller og har så stor betydning i den organisatoriske konteksten. Jurisdiksjon kan fordeles ulikt og gi forskjellig grad av myndighet. En idealmodell (Abbott 1988:71–78) representeres ofte ved legens rolle, med monopol på klart definerte oppgaver som et eksempel på full jurisdiksjon. Den samme modell kan overføres til skolen som organisasjon. Arbeidsplassen, uavhengig av om det er et sykehus eller en skole, er en arena der profesjonelle krefter er i spill, dermed kan profesjonenes monopoler angripes og må forsvares. Nettopp slik kan det fremstå som at opplevelsen var for lærerne ved de lærerstyrte skolene, overfor de to miljøarbeidere. Læreres rett til legitimitet er hevdvunnen, det har vært allment godtatt at de er de beste til å gjøre denne oppgaven. For at det skal kunne vedvare som stabil orden, er det et krav at den må legitimeres kontinuerlig (Weber 2000:87). Ved at nasjonale myndigheter åpner for andre yrkesgrupper, kan det trolig føles som at legitimiteten utfordres og at den eksklusive retten på arbeidsmonopolet, lærerhegemoniet, utfordres.

Målet må likevel være å oppnå en slags delt jurisdiksjon, slik som ved *industribyskolen* der miljøarbeideren fungerer mer som en slags koordinator og praktisk avlaster for lærerne gjennom en gjensidig respekt for ekspertise og fagområder. Dette krever at profesjonene må heve seg over sine egeninteresser og den gitte fordeling av jurisdiksjon og etatsgrenser. I samarbeid må profesjonene forholde seg til den profesjonen med full jurisdiksjon, og være klar over deres egen rolle og betydning. Kravet om samarbeid og endring presser profesjoner til å gå i møte med hverandre og endre sine etablerte roller. Samarbeidet kan dermed etableres på forskjellige nivå fra en uforpliktende dialog, gjennom mer forpliktende samhandling der en deler på informasjon og ferdigheter, til et høyt nivå av samarbeid der profesjonelle forskjeller viskes ut og tett samarbeid oppstår (Jacobsen og Torsvik 2013:361).

Samtidig ser vi at *sosialarbeideren* ved forstedsskolen kan tjene som modell for en type underordnet jurisdiksjon da hun beskriver en slags dikotomisk tilstand mellom henne og resten av skolen. Den *trojanske hesten* havner for øvrig et sted mellom intellektuell og rådgivende jurisdiksjon. Ut fra miljøar-

beiderens egen og ledelsens oppfatning av hans rolle på skolen ville han trolig blitt definert som et eksempel på intellektuell jurisdiksjon. Han, som ansvarlig for skolens læringsmiljø, sitter på kunnskapen som skal til for å veilede lærerne på riktig spor. Samtidig har han en slags rådgivende jurisdiksjon ut fra hvordan lærerne ser på ham, som en slags *informasjonsvegg* som også enkelt kan passeres i gangen uten å tas nærmere hensyn til. Den reelle fordeling av jurisdiksjon er altså i stadig endring gjennom forhandlinger og uformelle grep i hverdagen. Tilsvarende faller *politifunksjonen* mellom to former for jurisdiksjon, hvor han er i en klar underordnet posisjon hvor han blir satt til arbeidsoppgaver som er klart utenfor hans kompetanseområde som miljøterapeut. Hans ønske er trolig å ha mer en slags rådgivende jurisdiksjon, men i realiteten overtar politirollen i stor grad hans arbeidshverdag. Slik sett kan man også si at politifunksjonen er resultat av det Abbott kaller *workplace assimilation* (Abbott 1988:65), noe som innebærer at mens en fagperson egentlig skulle ha gjort noe på bakgrunn av tittel og teoretisk kunnskap, i stedet gjør annet uten formelle tillatelser.

Spenninger mellom profesjoner oppstår selvsagt ikke bare ved skoler, men er et allment fenomen når forskjellige profesjoner skal samarbeide tett. Selv om miljøarbeideren per definisjon ikke faller innenfor Abbotts profesjonsbegrep, fremstår det tydelig hvordan miljøarbeiderne som gruppe utfordrer lærernes jurisdiksjon. Kjennskap til disse utfordringene kan bidra til at de ansatte heller ser nærmere på hvordan skillelinjer kan formes på en mer konstruktiv måte, og hvordan samarbeid kan etableres mellom de etablerte og de nye profesjonene på en arbeidsplass. Skolen som organisasjon står kontinuerlig overfor nye utfordringer som krever en tilpasning til omgivelsene på nye måter (Scott, Ruef, Mendel og Caronna 2000), ikke minst når man snakker om en organisasjon hvor en kontinuerlig dynamisk elevgruppe tilbringer store deler av døgnet. I denne artikkelen har jeg prøvd å beskrive hvordan den organisatoriske kontekst tilsynelatende preger hvordan skoler tar til seg ny politikk og forslag til endring. Man kan argumentere for at det å åpne for å få inn andre yrkesgrupper i skolen for å avlaste lærerne til dels strider mot prinsippet og ideen om den norske enhetsskolen. Enhetsskolen skulle bidra til å gjøre Norge mer enhetlig, både sosialt og kulturelt (Slagstad 1998), og læreren satt med det overordnede ansvaret for dette. I tråd med dette er det trolig at endel lærere vil finne at en vesentlig del av deres mandat blir fjernet ved innføringen av miljøarbeideren i skolen.

7. KONKLUSJON

I denne artikkelen har jeg satt søkelyset på innføringen av andre yrkesutøvere i skolen, og problematisert hvordan skolers organisatoriske kontekst kan påvirke hvordan nye yrkesgrupper blir mottatt og integrert i det faglige

fellesskapet. Innledningsvis presenterte jeg en antagelse om at det å fremme tverrfaglig kompetanse ville styrke mulighetene for samarbeid og tidlig intervensjon og forebygging, og på den måten kunne forhindre at unge faller fra lenger fremme i utdanningsløpet. Lærernes tid skulle vernes om, og andre skulle ta seg av *støyen* som tar vekk oppmerksomheten fra læringen i skolen. Problemstillingen i denne artikkelen har vært todelt. Jeg ønsket å se nærmere på i hvilken grad den organisatoriske konteksten preger hvordan skoler møter nye yrkesgrupper, og hvordan miljøarbeideren utformer sin rolle innenfor de to *ulike* organisatoriske kontekstene: den lærerstyrte og den ledelsesstyrte skolen.

Utdanningssystemet i dag omfatter barn og unge med mer varierte forutsetninger og behov enn bare for noen tiår siden. Det stilles helt andre krav til dagens lærere som i tillegg til å formidle faget sitt på en god måte skal klare å skape et godt klassemiljø, utvikle gode relasjoner til barna og få til et godt samarbeid med foreldrene. De må også klare å fange opp de ulike forutsetninger og behov som barna har, og ved å få flere elever til å bli på skolen utfører de et viktig samfunnsoppdrag. Samtidig blir skolen i stadig større grad målt på resultater. Her står vi imidlertid overfor et dilemma knyttet til et samfunnsmessig oppdrag på den ene siden og økt politisk interesse for læringsresultatene på den andre siden. Forståelsen av at skolen har et særskilt mandat og spiller en sentral rolle i arbeidet med sosial utjevning, er sentral (Taylor 1997). Lærerne i Norge har en sterk rolle sammenlignet med andre faggrupper i skolen. Det å åpne for å øke samarbeidet med andre yrkesgrupper kan oppleves som en trussel mot lærernes egen faglige identitet, spesielt hvis innblandingen oppleves som lite sensitiv overfor lærerne og deres betydning i skolen. Situasjonen er annerledes for andre yrkesgrupper i skolen, hvis roller ikke er beskrevet i et lovverk. Det å få andre yrkesgrupper inn i skolen handler i denne konteksten om å avlaste læreren fra de sosialfaglige oppgavene. Det tas for øvrig lite hensyn til at dette i større grad bryter med den norske tradisjonen om skolens utvidede mandat og dannelsesmomentet som inkludert i undervisningen. Videre forskning bør derfor ta dette til etterretning og vurdere hvorvidt, og hvordan, lærerne i så måte ønsker å bli avlastet, eller hvorvidt en økt lærertetthet kan gi lærerne selv rom og mulighet til å følge opp både faglig og sosialt.

NOTES

- 1 Forskningsprosjektet «Et lag rundt læreren» var finansiert av Utdanningsdirektoratet. Prosjektet skiftet underveis navn til «Et lag rundt eleven». Forskningsprosjektet handler om hvordan forskjellige yrkesgrupper i skolen best kan benyttes, blant annet for å frigjøre mer av lærernes tid til undervisning og klasseledelse, se Borge mfl. 2014 og www.lagrundteleven.no.
- 2 Rektorutdanning er en videreutdanning for rektorer og skoleledere i grunnskolen og videregående opplæring, hvor et fokusområde for utdanningen er styring og ledelse.

- 3 Jf. Osloskolen: «I Osloskolen får du støtten du trenger til å utvikle deg til å bli leder». Oslo kommune – Utdanningssetaten.
- 4 I 2011 satte Regjeringen i gang Ny GIV, et treårig prosjekt for å øke gjennomføringen i videregående opplæring. Oppfølgingsprosjektet var ett av satsingsområdene, og målet har vært å styrke innsatsen overfor ungdom som er i ferd med å slutte eller har sluttet i videregående skole, gjennom blant annet intensivundervisning for de svakest presterende 10 % av elevgruppen.

REFERANSER

- Abbott, A. (1988). *The System of Professions: An Essay on the Division of Expert Labour*. Chicago: University of Chicago Press.
- Berg, G. (1999). *Skolekultur – nøkkelen til skolens utvikling*. Oslo: Ad Notam Gyldendal.
- Borg, E., Drange, I., Fossetøl, K. & Jarning, H. (2014). *Et lag rundt læreren. En kunnskapsoversikt*. AFI-rapport 8/2914. Oslo: AFI Høgskolen i Oslo og Akershus.
- Bush, T., Johnsen, E., Klausen, K. & Vanebo, J.O. (red.) (2011). *Modernisering av offentlig sektor. Trender, ideer og praksiser*. (3. utg.). Oslo: Universitetsforlaget.
- Christensen, T. & Lægred, P. (red.) (2011). *The Ashgate Research Companion to New Public Management*. Farnham: Ashgate.
- Clarke, V. & Braun, V. (2013). Teaching thematic analysis: Over-coming challenges and developing strategies for effective learning. *The Psychologist* 26 (2):120–123.
- Cuban, L. (1990). Reforming again, again, and again. *Educational Researcher* 19 (1):3–13. <https://doi.org/10.3102/0013189X019001003>.
- Cuban, L. (1993). *How Teachers Taught: Constancy and Change in American Classrooms, 1880–1990* (2. utg.). New York: Teachers College Press.
- Erichsen, V. (1996). *Profesjonsmakt: På sporet av en norsk helsepolitisk tradisjon*. Oslo: Tano Aschehoug.
- Helgøy, I. & Homme, A. (2007) Towards a new professionalism in school? A Comparative Study of Teacher Autonomy in Norway and Sweden. *SAGE European Educational Research Journal* 6 (3):232–249.
- Holen, S. & Waagene, E. (2014). *Psykisk helse i skolen. Utdanningsdirektoratets spørreundersøkelse blant lærer, skoleledere og skoleeiere*. Rapport 9/2014. Oslo: Nordisk institutt for studier av innovasjon, forskning og utdanning (NIFU).
- Jacobsen, D.I. & Thorsvik, J. (2013). *Hvordan organisasjoner fungerer* (4. utg.). Bergen: Fagbokforlaget.
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (Andressen, T.M.) (2009). *Det kvalitative forskningsintervju* (2. utg.). Oslo: Gyldendal akademisk.
- Mausethagen, S. (2015). *Læreren i endring? Om lærerprofesjonen og lærerarbeidet*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Meld. St. 19 (2009–2010). *Tid til læring – oppfølging av Tidsbrukutvalgets rapport* <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/Meld-St-19-20092010/id608020/>.
- Meyer, J.W. & Rowan, B. (1977). Institutionalized organizations: Formal structure as myth and ceremony. *American Journal of Sociology* 83 (2):340–363.
- Molander, A. & Terum, L.I. (2008). *Profesjonsstudier*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Møller, J. (2004). *Lederidentiteter i skolen, posisjonering, forhandlinger og tilhørighet*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Opplæringslova (1998). *Lov om grunnskolen og den videregående opplæringa* <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61>.
- Orton, J.D. & Weick, K.E. (1990). Loosely coupled systems: A reconceptualization. *Academy of Management Review* 15 (2):203–223.

- Paulsen, J.M. (2011). *Å lede asymmetriske kunnskapsorganisasjoner – «mission impossible»?* Vallset: Oplandske bokforlag.
- Polanyi, M. (1966). *The Tacit Dimension*. Gloucester, Mass: Peter Smith.
- Scott, W.R., Ruef, M., Mendel, P.J. & Caronna, C.A. (2000). *Institutional Change and Health-care Organizations – From Professional Dominance to Managed Care*. Chicago and London: The University of Chicago Press.
- Slagstad, R. (1998). *De nasjonale strateger*. Oslo: Pax forlag.
- Taylor, S. (1997). *Education Policy and the Politics of Change*. London: Routledge.
- Thagaard, T. (2013). *Systematikk og innlevelse: en innføring i kvalitativ metode*. Bergen: Fagboklaget.
- Thelen, K., Steinmo, S. & Longstreth, F. (1992). *Structuring Politics: Historical Institutionalism in Comparative Analysis*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Tidsbrukutvalget (2009). *Rapport fra Tidsbrukutvalget*. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/Rapport-fra-Tidsbrukutvalget/id592307/>
- Torgersen, U. (1972). *Profesjonssosiologi*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Tønnesen, L. (2004). *Norsk utdanningshistorie – En innføring med fokus på grunnskolens utvikling*. Bergen: Fagboklaget.
- Utdanningsdirektoratet. (2011). *Godt læringsmiljø gir gode skolerresultater*. <http://www.udir.no/Tilstand/Forskning/Forskningsrapporter/NIFU/Godt-laringsmiljo-gir-gode-skoleresultater> (Nedlastet 30.01.2013).
- Utdanningsdirektoratet (2015). *Generell del av lærerplanverket*. <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/generell-del-av-lareplanen/>
- Weber, M. (2000). *Makt og byråkrati* (3. utg.). Oslo: Gyldendal.
- Weick, K.E. (1976). Educational organizations as loosely coupled systems. *Administrative Science Quarterly* 21:1–19.
- Weick, K.E. (2001). Management of organizational change among loosely coupled Elements. I Weick, K.E (red.), *Making Sense of the Organization*. Malden MA: Blackwell Publishing.
- Wiborg, Ø., Arnesen, C., Grøgaard, J.B., Støren, L.A. & Opheim, V. (2011). *Elevers prestasjonsutvikling – hvor mye betyr skolen og familien?* NIFU rapport 35/2011.

SAMMENDRAG

Artikkelen ser på betydningen av skolens organisatoriske kontekst ved innføringen av nye yrkesgrupper. Lav fullføringsgrad i videregående opplæring er i Norge ansett som et stort problem. En mengde tiltak, både statlige og lokale, har blitt satt i gang for å øke andelen av dem som gjennomfører, uten at tallene har endret seg nevneverdig over de siste 20 år. Skolen er ansett som en viktig arena i det forebyggende arbeidet siden barn og unge tilbringer store deler av livet sitt der. Dette er med på å øke forventningene til skolen og lærerne med hensyn til hva de skal ta ansvar for, og hva de skal håndtere. Forebygging og tidlig intervensjon oppleves som viktig, men oppleves samtidig å ta oppmerksomhet fra skolefagene og læringsmålene. I Meld. St. 19. (2009–2010) *Tid til læring* ble det foreslått at lærerne skulle få mer tid til undervisning gjennom at andre yrkesgrupper skulle avlaste dem. Lærerne skulle få mer tid til kjerneoppgaver knyttet til undervisning, læreplanarbeid og klasseledelse. I denne artikkelen har jeg fokusert på miljøarbeideren og hvordan denne yrkesgruppen opplever å ha blitt mottatt og integrert i skolen. Artikkelen

er basert på intervjuer med 35 informanter ved fire ungdomsskoler i Norge. Gjennom å utvikle et rammeverk inspirert av Weicks løst koblede system og Abbotts profesjonssystem ønsket jeg å belyse hvorvidt organisatorisk kontekst har betydning for hvordan nye yrkesgrupper inkorporeres i skolen.

ABSTRACT

This article looks at the importance of the schools' organizational context when introducing new occupational groups. Dropout or non-completion of upper secondary school is an area which has received much attention in Norway. Several efforts have been initiated without any noticeable difference in the completion level over the last twenty years. The schools are regarded as vital platforms for early efforts to keep young people from leaving school before receiving a diploma. However, this only adds to the number of responsibilities that the teachers already have. Therefore, in a White paper (Meld. St. 19 (2009–2010)), it was suggested that the teachers should be relieved of some of their responsibilities, by other professionals. The goal was for teachers to have more time for teaching, curriculum work and classroom management, while other professions would facilitate their work by assuming the responsibility for other time-consuming areas. I have chosen to focus on one specific profession, the role of the "youth worker" whose main task is to engage the pupils in informal education or to develop the learning environment within the school. The article is based on interviews with 35 informants at four lower secondary schools in Norway. By developing a framework inspired by Weick's loosely coupled systems and Abbott's System of Professions, I wanted to elucidate whether organizational context has an impact on how new occupational groups are incorporated into the schools.

FORFATTERINFORMASJON

Nina Paarup Michelsen er samfunnsviter med mastergrad i ESST fra Universitetet i Oslo 2007. Hun holder i dag på med en doktorgrad i administrasjon og organisasjonsvitenskap ved Universitetet i Bergen. Nina har jobbet ved Uni Research Rokkansenteret/NORCE siden 2014, og er del av prosjektet «Lost in Translation; Governance, Management and Organization of Policy Programs to Improve Completion of Upper Secondary School». Hennes forskningsinteresser er i hovedsak orientert rundt feltet utdanningspolitikk.

Nina Paarup Michelsen
NORCE Norwegian Research Center
Postboks 22 Nygårdstangen, 5838 Bergen
Telefon 56 10 76 23 / 930 456 49
E-post: nimi@norceresearch.no