

En rapport från Forum för professionsforskning

2020:1

(Lärar)avlastande yrkesgrupper – Var går gränserna?

En studie om nya fördelningar av och förhandlingar om arbete i skolan

Per Lindqvist, Helena Ackesjö, Lars Fonseca, Jens Gardesten,
Katarina Herrlin, Ulla Karin Nordänger, Eva Klope och
Maria Johansson

(Lärar)avlastande yrkesgrupper – Var går gränserna?

En studie om nya fördelningar av och förhandlingar om arbete
i skolan

Per Lindqvist¹

Helena Ackesjö²

Lars Fonseca²

Jens Gardesten²

Katarina Herrlin²

Ulla Karin Nordänger²

Eva Klope²

Maria Johansson³

¹ Mälardalens högskola

² Linnéuniversitetet

³ Malmö universitet

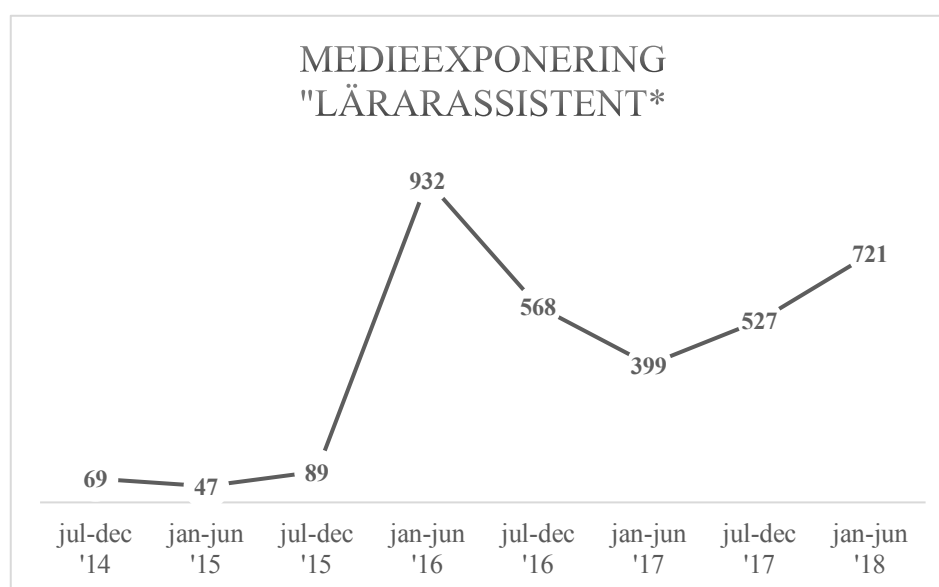
Innehållsförteckning

Inledning	4
Sammanfattning.....	6
Bakgrund.....	9
Problemområdet.....	9
Teoretiska perspektiv	10
Projektet	12
Forskningsöversikt.....	14
Uppdragens innehåll	14
Titlar och kompetenskrav	15
Finansiering av lärarassistenttjänster	16
Effekter av lärarassistenter i skolan	16
Lärarassistenter och arbetsdelning.....	17
Kartläggning – läraravlastande tjänster i Sverige.....	20
Förekomst av avlastande tjänster	20
Vem avlastar lärare?.....	20
Vilka krav på utbildning/behörighet har ställts?.....	23
Vilka är de avlastande arbetsuppgifterna?.....	25
Sammanfattning.....	27
Fallstudier – läraravlastande tjänster på tre skolor	28
Björkskolan	30
Tjänsterna initieras – rekrytering och förväntningar.....	30
Gränser för mentorernas arbete.....	33
Gränser för lärarnas arbete	38
Gränser för elevhälsans arbete	45
Sammanfattning.....	50
Aspskolan.....	51
Tjänsterna initieras – rekrytering och förväntningar.....	51
Gränser för mentorernas arbete.....	53
Gränser för lärarnas arbete	61
Gränser för elevhälsans arbete	67
Sammanfattning.....	71
Lönnskolan.....	72
Tjänsterna initieras – rekrytering och förväntningar.....	72
Gränser för skolresursernas/socialpedagogernas arbete	73
Gränser för lärarnas arbete	81
Gränser för elevhälsans arbete	88
Sammanfattning.....	90

Kritiska aspekter	91
Kompetenskrav	91
Uppdragets innehåll	92
Skolans kontext och karaktär	93
Professionell självförståelse	93
Arbetstidens disposition	94
Kontaktyornas karaktär	95
Fördelning av resurser	96
Fördelning av ansvar	97
Avslutande reflektioner	98
Referenser	101

Inledning

I april 2019 presenterar den nya regeringen vårändringsbudgeten. En av de stora nyheterna är att Sveriges kommuner erbjuds 475 miljoner till att anställa lärarassistenter, ett anslag som från 2020 ska öka till 1 miljard per år. Syftet är stärka kvaliteten i undervisningen genom att avlasta lärarna så att de ”kan ägna sin tid åt det som de är proffs på – att förbereda och utveckla sin undervisning” (Regeringen, 2019). Beslutet att satsa pengar på en ny yrkeskategori i skolan har föregåtts av larm om lärarbrist i svenska skolor, och i de diskussioner som följt på larmen beskrivs även lärares höga arbetsbelastning, elevers fallande kunskapsresultat samt en otrygg arbetsmiljö för såväl lärare som elever. Som en dellösning på problemen har införandet av nya läraravlastande yrkesgrupper förts fram. Under senare år har allt fler aktörer argumenterat för att sådana yrkesgrupper behöver etableras i den svenska skolan. ”Lärarassistenter” är det begrepp som mest frekvent använts för att rubricera yrkesgrupperna. En snabb titt i Mediearkivet visar en närmast explosionsartad ökning av begreppets exponering i media.



Figur 1. Antal träffar på begreppet lärarassistent* över tid i Mediearkivet

Parallellt med det offentliga samtalet om avlastning av lärare (Lindqvist, 2019) har flera skolor redan anställt nya typer av avlastande yrkeskategorier och från hösten 2019 finns alltså miljoner att tillgå för att tillsätta ytterligare tjänster. Men vad ska de göra? Vad ska de heta? Vilken utbildning ska de ha? Ingen verkar riktigt veta.

Avsikten med föreliggande rapport är att ge ett kunskapstillskott till diskussionen om och hanterandet av nya läraravlastande yrkeskategorier i skolan. I rapporten beskrivs resultat från en forskningsstudie, *Av- eller be-lastning? Om lärare, lärarassistenter och förhandlingar om professionella gränser*, som under 2018-2020 finansieras av Forskningsrådet för hälsa, arbetsliv och välfärd (Forte, Dnr. 2017. 00643). Studien i sin helhet omfattar flera olika delstudier. I rapporten presenteras resultat från främst två av dessa. För det första från en kartläggande studie där utbredningen av fenomenet med läraravlastande tjänster på svenska skolor beskrivs. För det andra från fältstudier på tre skolor där sådana tjänster introducerats.

Frågor som varit vägledande för kartläggningen är: Hur utbredd är förekomsten av avlastande tjänster i riket? Hur tituleras tjänsterna? Vilka är kraven på behörighet? Vilka delar av lärares arbete förväntar man sig att den nya yrkesgruppen ska ta över?

Vad gäller fältstudierna har följande frågor gett riktning: Hur ser en faktisk process ut där en ny yrkesgrupp introduceras på en skola? Hur förhandlas gränsdragningar mellan yrkesgrupper? Hur delas arbetsuppgifter upp? Hur påverkas andra yrkesgrupper i verksamheten? Leder förändringen till förväntad avlastning?

Utöver en presentation av de två delstudierna innehåller rapporten en övergripande forskningsöversikt. Översikten utgör ett inledande försök att få ett grepp om ett tämligen utforskat och heterogent område (en mer utvecklad översikt kommer att publiceras senare) och kan ses som en bakgrund mot vilken resultat från delstudierna kan ställas.

Studierna har kunnat genomföras tack vare en stor öppenhet och gästfrihet från deltagande skolor och kommuner. Vi riktar ett varmt tack till kommunernas utbildningsförvaltningar samt till skolornas ledning och personal. Framför allt vill vi tacka de rektorer och lärare som tagit sig tid att besvara våra frågor samt de mentorer och skolresurser som välkomnat oss och trots en ibland hektisk arbetsvardag gjort sig tillgängliga för våra fältstudier.

Sammanfattning

Rapporten innehåller, förutom en forskningsöversikt, två empiriska delar. Den första delen består av en kartläggning av läraravlastande tjänster på svenska skolor. Svaren från enkäterna i kartläggningen visar att grund- och gymnasieskolor anställt cirka 9 000 individer för läraravlastande arbetsuppgifter. I genomsnitt finns 1,25 tjänster på grundskolan och 2,06 tjänster på gymnasiet för att avlasta lärare så att de i högre grad kan fokusera på undervisning.

Kartläggningen visar också hur rektorer tolkar uppdraget ”att avlasta lärare” på olika sätt. De anställer dels yrkesgrupper där anställningsrubrikerna signalerar ett elevperspektiv, inte sällan betecknas dessa som ”elevassistenter”. Andra anställningsrubriker markerar emellertid ett lärarperspektiv, att det i första hand är läraren som ska avlastas. Här används ett flertal rubriceringar på tjänsterna som till exempel ”lärarassistenter”, ”socialpedagoger” och ”mentorerna”. Även titeln ”resurs” eller ”resursperson” är en frekvent refererad yrkesgrupp som rektorer menar kan användas i avlastande syfte. Trots att rektorerna är medvetna om den stora lärarbrist som finns på många skolor menar de att anställning av nya lärare avlastar ordinarie lärare. Dessutom konstaterar de att även befintlig personal i fritidshemmet kan fungera som läraravlastande.

Enkäterna visar dessutom att rektorerna har varierande krav på utbildning och behörighet för avlastande tjänster. Kompetenser som personlig lämplighet, pedagogisk erfarenhet och pedagogisk utbildning dominerar i kravprofilerna. Krav på högskoleutbildning ställs framför allt på de socialpedagoger som anställts för att avlasta lärare.

Vidare visar kartläggningen att arbetsuppgifter som lärarna kan ges avlastning för är många och har en stor variation. En stor del av uppgifterna består av att hantera social problematik som yttrar sig i såväl skolan som i klassrummet. Det handlar om att skapa trygghet i skolan och goda förutsättningar för undervisning och lärande. Andra uppgifter riktar sig mer mot att ge enskilda elever eller grupper av elever stöd i undervisning. De avlastande tjänsterna kan även hantera administrativa arbetsuppgifter samt uppgifter som innebär att kommunicera med vårdnadshavare och andra myndigheter. Avlastande uppgifter omfattar, om än i mindre omfattning, undervisningsliknande inslag. Inte sällan handlar det om att ”lärarassistenter” får gå in och vikariera för ordinarie lärare.

I den andra empiriska delen i rapporten presenteras resultat från fältstudier på skolor där avlastande tjänster introducerats under senare år. Analysen visar att det finns åtta aspekter som kan vara kritiska (avgörande) för utfallet av olika initiativ att avlasta lärare. Dessa är *kompetenskrav, uppdragets innehåll, skolans kontext och uppdrag, professionell självförståelse, arbetstidens disposition, kontaktyornas karaktär, fördelning av resurser och fördelning av ansvar*.

Aspekten *kompetenskrav* berör bland annat hur individernas utbildning och erfarenhet ger legitimitet för tjänstens utförande. Bland annat visar studien hur erfarenhet av högskoleutbildningar riktade mot skolans professioner ger individen en förståelse för skolan som system. En sådan systemförståelse framstår som betydelsefull för att kunna uppfatta såväl gränserna mellan skolprofessionernas olika ansvarsområden som gränserna för skolans ansvar.

Utfallet av tjänsternas införande är naturligtvis beroende av *uppdragets innehåll* men också av hur uppdraget relaterar till arbetsbeskrivningar för andra yrkesgrupper i skolan, inte bara till lärarnas. Avgörande verkar vara hur fokuserat och avgränsat uppdraget är och hur mycket utrymme arbetsbeskrivningen ger för individuella

initiativ. Utfallet är beroende av hur väl uppdragets innehåll för de avlastande tjänsterna är kommunicerat och förhandlat med övriga yrkesgrupper i skolan och med relevanta aktörer utanför skolan.

Det verkar som att såväl innehållet i de avlastande yrkesgruppernas uppdrag som formerna för deras arbete är avhängiga *skolans kontext och karaktär*. Skolors olika uppdrag och elevunderlag avgör till exempel graden av flexibilitet i organiseringen av de nya yrkesgruppernas arbete. Elevunderlag och uppdrag avgör även hur nära sammankopplat det sociala arbetet med elevers problematik blir till undervisningen. Studien visar också hur olika lärarkategorier skiljer sig åt i hur de betraktar det sociala arbetets kopplingar till undervisningsprocessen.

Även individernas *professionella självförståelse* har betydelse för hur introduktionen av avlastande tjänster faller ut. Det framstår till exempel som betydelsefullt att titeln rimmar med uppdragsbeskrivningen och med den kompetens som efterfrågas samt att denna samstämmighet är färdigförhandlad redan när tjänsten erbjuds. Vi ser även hur den professionella självförståelsen kan ge upphov till tvister om var de professionella gränserna går samt hur överlappningar av professionella domäner uppstår.

Individerna som ska utföra det avlastande arbetet har önskemål om ett bundet proaktivt arbete som emellertid står i kontrast mot det reaktiva och akuta arbete som ofta måste utföras. Det senare arbetet blir inte möjligt att genomföra om *arbetstidens disposition* är alltför bunden till särskilda lokaler vid vissa klockslag. Aspekten berör således nödvändigheten av att skolorna, inför anställning av avlastande tjänster, bör reflektera över såväl omfattningen som utbredningen av akuta inslag i skolans arbete och utifrån det värdera balansen mellan bundna och obundna inslag i arbetet. Vad gäller lärarna visar studien att renodlingen av arbetet gjort att de upplever arbetstiden som mer bunden. Det har gett arbetet en högre grad av förutsägbarhet med mindre inslag av akuttryckningar men det har samtidigt medfört en mer statisk, ensam och ”tråkig” arbetssituation.

Införandet av de avlastande tjänsterna verkar ha minskat *kontaktytorna* för lärarna. Detta gäller gentemot eleverna men också till andra yrkesgrupper på skolan samt till lärarkolleger. Vi ser också att införandet av avlastande tjänster kan bidra till att elevhälsans yrkesgrupper får färre kontaktytor. En mentor kan till exempel få funktionen som ett ”filter” gentemot en kurator eller specialpedagog. I materialet finns även beskrivningar som visar att de avlastande tjänsterna fått en spindelfunktion på skolan. De utgör noder genom vilka en stor mängd kommunikation förs. Mycket av kommunikationen sker relativt osystematiskt i stunden. Det verkar finnas anledning att se över hur en sådan kommunikation kan systematiseras.

Avlastningseffekten kan sägas vara beroende av *fördelningen av resurser*. Det kan vara relevant att fråga sig vilket pris lärare och andra yrkesgrupper får betala för att få avlastning. Studien visar en splittrad bild där frånvaron av genomgående positiva effekter förmodligen beror på att tillsättningen av de avlastande tjänsterna har betalats med att lärarna fått gå upp i undervisningstid. Kvantitativt sett upplever inte lärarna någon avlastning. Därutöver har ökningen av undervisningstid upplevts minska samverkan mellan lärarna. Sådana bieffekter kan vara värda att ta hänsyn till inför planeringen av avlastande tjänster. De ekonomiska resurserna har även betydelse för hur väl de avlastande yrkesgrupperna kommer att ha framgång i arbetet. Det handlar bland annat om hur stora elevgrupper skolans ekonomi tillåter att de ansvarar för. Här behöver skollledning fundera över vad som är rimligt att begära och vad som inom befintlig budget kan ge störst verkningsgrad.

Att överföra arbetsuppgifter från lärare till nya yrkeskategorier innebär även en (om)fördelning av ansvar. Vi kan se att för lärares del innebär en ökad differentiering

av arbetet att de upplever en sämre överblick över, och ett mindre fast grepp om, ”helheten”. Frågan är om denna överblick kommer att övertas av andra, om den kommer att förändras eller om den faller bort. Omfördelningen av ansvaret för elevers komplicerade psykosociala problem har gjort lärararbetet mindre psykiskt ansträngande. Ansvaret har upplevts som en belastning och borde rimligtvis vara lika tungt att bära för individerna i de nya avlastande yrkesgrupperna. Studien visar också hur de nya yrkesgrupperna på olika sätt kan ha svårt att upprätthålla gränserna. Det verkar alltid finnas mer att göra och det man gör kan alltid göras bättre. ”Skyddande” åtgärder kan emellertid vara att uppdraget är tydligt formulerat och avgränsat, att skolorna jobbar aktivt med att matcha individernas kunskaper och erfarenheter med det uppdrag som ska genomföras samt att individernas professionella självförståelse är förhandlad i relation till uppdraget och till de andra yrkesgrupperna på skolan.

Bakgrund

Problemområdet

Att trycket på svenska lärare är högt verkar de flesta vara överens om. När lärarna själva ges möjlighet att beskriva sitt arbete menar de visserligen att de känner hög motivation men samtidigt att de inte hinner med sina arbetsuppgifter i tid. De uppger också, i större utsträckning än andra yrkesgrupper, att de ofta känner ett psykiskt obehag över att gå till arbetet samt att de inte har möjlighet att få stöd och hjälp vid hög arbetsbelastning (Sveriges företagshälsor, 2016). Lärarna är samtidigt den yrkesgrupp som i högst utsträckning rapporterar sömnsvårigheter på grund av ältande tankar kring arbetet samt uppger besvär på grund av stress eller andra psykiska påfrestningar (Försäkringskassan, 2014). Internationella studier visar dessutom att svenska lärare ägnar mer tid åt administration och mindre åt undervisning och kompetensutveckling än lärare i andra OECD-länder (OECD, 2013). Till denna summariska bakgrundsteckning kan också adderas en offensiv styrning av skolan med ökade inslag av granskning och kontroll, vikande PISA-resultat och en påtagligt växande lärarbrist (Bejerot m.fl., 2015; UKÄ, 2016).

Under senare år har en rad politiska initiativ tagits för att minska trycket mot lärarna, ”så att lärare kan vara lärare” och ”fokusera på sitt kärnuppdrag” (DN, 2016). 2016 tillsätts en kommitté med uppgift att se över lärares arbetsbörda i syfte att ge bättre förutsättningar för lärare att utföra ”sitt uppdrag” (Sveriges riksdag, 2016). Samma år presenteras förslag på hur skolan kan gå tillväga för att behålla och återrekrytera lärare (SOU, 2016). I betänkandet ”görs bedömningen att frågan om lärarassistenter funktion i skolan bör utredas vidare och att ... ”Det bör också övervägas om en nationell utbildning som leder till lärarassistent bör anordnas” (a.a., s. 14).

Den nya yrkeskategori som beskrivs vara lösningen på ovanstående problem betecknas i de allra flesta texter som ”lärarassistenter” och begreppet framstår över tid som ett samlingsbegrepp för olika typer av avlastande tjänster. Yrkeskategorin lärarassistenter kan emellertid inte betraktas som helt ny. Den har sedan början av 1980-talet funnits som yrkesgrupp fackligt organiserad under Kommunal. Inte heller idén är helt ny. Redan 2014 diskuterade ledarskapsprofessorn Lars Strannegård arbetsspecialisering som en möjlig avlastningsmodell för svenska lärare (DN, 2014). Strannegård menar att inspiration skulle kunna tas från Frankrike där lärare ges en helt annan avlastning än vad som är fallet i den svenska skolan. Han beskriver franska skolors elevvårdsenheter som ”specialiserade på att hantera det som lärare i svenska skolor har som uppgift utöver sin ordinarie undervisning” (a.a.) och att de franska lärarna på så sätt får tid och energi att fokusera på att bedriva bra undervisning.

Även om lärarassistenter huvudsakligen används som ett samlingsbegrepp i det offentliga samtal som förts om de läraravlastande tjänsterna finns andra benämningar. ”Administrativa lärarassistenter”, ”socialpedagoger”, ”skolvårdsväktare”, ”elevkoordinator och ”grundskolepedagog” är bara några av de titlar som nyttjas av olika aktörer i samtalet. Dessutom har förslag väckts från flera aktörer om att lärarstudenter i utbildning skulle kunna utgöra en avlastande yrkeskategori.

Majoriteten texter som argumenterar för lärares avlastning genom införandet av lärarassistenter nämner sällan att den nya yrkeskategorin ska ha någon formell utbildning och vilken utbildning det i så fall ska vara. Undantaget är Lärarförbundets argumentation om att införa socialpedagoger som avlastning. Socialpedagogutbildning finns dels som en tvåårig folkhögskoleutbildning, dels som treårig akademisk utbildning på högskolan och liknar till innehållet

socionomutbildningen. Här signalerar beteckningen att kompetensen handlar om att kunna hantera de sociala och elevnära bitarna av lärararbetet.

Trots en otydlighet om vilka krav på utbildning som ska finnas för den nya avlastande yrkeskategorin har utbildningsanordnare börjat intressera sig för den nya yrkesgruppen. Framför allt har folkhögskolor runt om i landet startat ettåriga utbildningar till lärarassistent. Kursplanerna i dessa utbildningar indikerar en vid definition av arbetet, där kunskaper om administrativt arbete verkar underordnat. Istället för att assistenterna ska kunna ingå i ”ett lag runt läraren” (Borg et al, 2014) verkar idén om ”ett lag runt eleven” vara bärande i dessa utbildningar. I utbildningsplanerna framhålls till exempel neuropsykiatri, utvecklingspsykologi, socialpsykologi, lärandeteori, ledarskap och samtalsmetodik som huvudsakliga innehållsområden. Även yrkeshögskolor har initierat liknande utbildningar. Under 2018 inkom 30 ansökningar till myndigheten för yrkeshögskolan om att starta upp lärarassistentutbildningar. Myndigheten beviljade emellertid endast tre av dessa. Man bedömer att många av de inkomna ansökningarna inte motsvarar den utbildningsnivå som krävs för examen på yrkeshögskolan. Myndigheten konstaterar att flertalet föreslagna utbildningar har lärandemål som ligger på eller under nivån för liknande utbildningar i gymnasieskolan (barn- och fritidsprogrammet) och yrkesvux.

Även om det offentliga samtalet saknar förslag på vilka kompetenser de nya yrkeskategorierna ska ha finns desto fler beskrivningar av vilka arbetsuppgifter de ska utföra. I den allmänna diskussionen beskrivs uppgifterna oftast som ”kringuppgifter”. Lärarfackens föreställning om lärarassistenternas uppdrag är däremot tydligare ”det handlar om allt från det administrativa, så som inrapportering av frånvaro, mailkontakt med föräldrar, utarbetning av åtgärdsprogram samt andra diverse uppgifter som rastvakt och matvakt” (SvD, 2016). Sveriges skolläraryrkesförbund vidgar de tänkta uppgifterna till att en lärarassistent, under den ansvariga lärarens ledning, även kan utgöra en resurs i klassrummet och finnas till hands för elever som behöver ytterligare instruktioner (Sveriges skolläraryrkesförbund, 2016). En sådan vidgad definition kan även spåras i utlysta tjänster: ”... i nära samarbete med lärare stödja elever med deras studier under skoldagen” (Arbetsförmedlingen, 2017). Även i den pågående verksamheten finns tecken på en sådan vidgad definition av arbetsuppgifterna, där t.ex. samtal med elever och föräldrar, kontakter med socialtjänst och polis samt att, under handledning, genomföra lektioner beskrivs som arbetsuppgifter för de nyanställda lärarassistenterna (Läraryrkesförbundet, 2017). Här kan vi också se att benämningar på tjänsten har vidgats. Nyinrättade avlastningstjänster har fått titlar som till exempel ”supermentorer”, ”skolresurser”, ”lärarsekreterare” och ”servicevärdar”. Från politiskt håll specificeras inte närmare vad uppdraget för den nya avlastande yrkesgruppen skulle kunna innehålla. Våren 2019 får emellertid Skolverket ett uppdrag att upparbeta stödmaterial för hur lärarassistenter, socionomer och andra yrkesgrupper ska kunna avlasta lärarna (I skrivande stund är dessa ännu ej publicerade).

Teoretiska perspektiv

Inom projektet har vi studerat det fenomen som går under paraplybeteckningen ”lärarassistenter”, det vill säga de (nya) typer av tjänster inom skolan vars huvudsakliga syfte är att avlasta lärare så att de kan ägna mer tid åt undervisningsprocessen. För att kunna analysera införandet av sådana tjänster har vi använt begrepp och resonemang från professionsteori och nyinstitutionell teori. Vi väljer därmed att se införandet av lärarassistenter som ett problemområde där arbetsdelning mellan och differentiering inom yrken framstår som centrala företeelser och där idéer om detta samt hur dessa idéer institutionaliseras i skolverksamheten ses som viktiga att uppmärksamma. I fokus står de professionella rörelser som uppstår,

hur dessa möjliggörs via förhandlingsprocesser om gränser för arbetets ansvarsområden samt hur detta rubbar skolorganisationens ekologi.

Såväl det offentliga samtalet om läraravlastande tjänster som införandet av sådana tjänster i skolan kan ses som en förhandling om gränserna för lärares ansvarsområde, där domäner med tillhörande arbetsuppgifter ska definieras och placeras innanför eller utanför lärarnas verksamhetsdomän. Sådana förhandlingar är sällan oproblematiske. Processer där arbetet differentieras kan professionsteoretiskt beskrivas som en kamp om territorier där olika yrkesgrupper utför gränsmarkeringar för professionella revir. Boyce m.fl (2011) beskriver denna kamp som:

... professions have *thrived on their sense of separateness*, built upon an identity which has been constructed around the ownership of certain task and knowledge domains, and which are defended vigorously when challenged by competitors. Interlopers must be repelled if role boundaries, and thus task domains, are to be retained intact (Boyce m.fl., 2011, s. 188)

Professionsteoretiskt kan denna kamp ses som ett uttryck för läraryrkets interna stratifiering (Abbott, 1988) där arbetets uppdelning sker i en omgivande hierarkisk struktur. Det professionsteoretiska resonemanget kan således kompletteras med teoretiska perspektiv på maktförhållanden inom så kallade människobehandlande organisationer (Human service organisations). Här beskrivs den interna stratifieringen av läraryrket som en process där de semi-professionella lärarna, som en del av sin strävan att bli professionella, drar sig tillbaka och lämnar över delar av frontarbetet - "the dirty-work" - till så kallade para-professionella (Hasenfeld, 1983). Begreppet "dirty-work" eller vad som är att betrakta som läraryrkets "smutsiga" dimensioner kan förstås på skilda sätt. Antingen som arbetsuppgifter som är ovärdiga läraren och som Hughes (1958) beskriver som "Physically, socially or morally beneath the dignity of the profession" (Hughes 1958/1981, s. 122) eller i enlighet med antropologen Mary Douglas (1966/1992) som menar att man måste förstå "smuts" som något relativt (se även Abbott, 1981). Endast när ett föremål hamnar på fel plats (t.ex. mat på kläder eller skor på ett bord) definieras det som smuts och ses som felplacerad materia, som genom sin felplacering bryter mot en viss föreställning om ordning. Utifrån en viss föreställning om ett yrke kan följaktligen vissa arbetsuppgifter uppfattas som felplacerade och ligga utanför yrkets gränser. I de fallen är det alltså inte nödvändigtvis uppgiften som är ovärdig läraren, utan snarare läraren som är ovärdig uppgiften. Smuts syftar inte heller på arbetsuppgifter som lärare entydigt tar ställning mot. Mer rättvisande vore att tala om en ambivalens som kan ta sig uttryck exempelvis i ett tvivel om den egna kompetensen är tillräcklig och en osäkerhet kring var gränser går kring det egna ansvaret.

Vad som anses ingå i lärararbetet och vilka gränsdragningar som görs gentemot andra yrkeskategorier i skolan har skiftat under årens lopp. Landahl (2006) beskriver i sin historiska studie av lärararbetet att det alltid haft diffusa gränser och inkluderat inslag som betraktats som främmande. Redan 1919 påtalar lärare att "Tiden är full av nya uppgifter, som man vill lägga på skolan". (a.a., s.4). Landahl visar också att diskussionen om "smutsiga" inslag i arbetet varit en ständig följeslagare genom läraryrkets historia och att förhandlingar om "rent" och "smutsigt" i läraryrket återkommande har relaterats till ett eventuellt införande av andra yrkesgrupper i skolan. Ett sådant exempel är introduktionen av sociala "experter" - kuratorer - i skolan under 1960-talet. Kuratorernas funktion kom till stånd bland annat på grund av barnagens bortskaffande 1958 och den påföljande debatten i lärarkåren om vem som skulle ta hand om barns och ungas fostran i skolan (Backlund, 2007). Sådana

arbetsuppgifter betraktades alltså som ”smutsiga” och ansågs kunna hanteras av andra, bättre lämpade, yrkesgrupper.

Den ovanstående teoretiska diskussionen av problemområdet kan kombineras med perspektiv inom nyinstitutionell teori (Czarniawska & Jorges, 1996). Framför allt med de resonemang som handlar om idéers påverkan på organisationer. Idéer i policy framställs enligt teorin ofta som enkla, tydliga och som att det ska bringa klarhet i kaos. För att policy, om till exempel läraravlastning, ska få fäste måste den innehålla föreställningar om problem som organisationen har samt lösningar på dessa som framstår som bättre än de som redan existerar. Idéer ”reser” mellan olika platser och ”översätts” så att de passar in i den lokala praktiken. För att en idé om till exempel lärarassistenter ska kunna flyttas mellan olika platser och översättas måste den först materialiseras. Därefter kan den översättas till handling. Om sedan handlingen upprepas tillräckligt många gånger så att den till slut tas för givet har idén institutionaliserats. När nya idéer anpassas, översätts och omvandlas till ett nytt sammanhang, rycks de emellertid loss ur sin ursprungskontext. När de introduceras kan således historien bakom dem rekonstrueras, med hänsyn till praktiska aspekter.

Ett av projektets syften har varit att analysera dessa översättningar för att se om idén kvarstår i sin ursprungliga form, det vill säga om den leder till verklig avlastning av de redan verksamma inom organisationen, eller om den i handling översätts till något annat. Även här kan teorier om människobehandlande organisationer fungera som komplettering. Lipsky (1980) menar att vissa yrkesgrupper, till exempel lärare, kan beskrivas som gräsrotsbyråkrater (street-level bureaucrats). Sådana typer av arbeten karaktäriseras av att de i sig själva bär på en omöjlighet ”some jobs just cannot be done properly, given the ambiguity of goals” (a.a., s.33) och att ökade resurser i sådana verksamheter, eller för att använda nyinstitutionellt språk - översättning av policyidéer - kan leda till att problembilderna vidgas och att problemen i realiteten ser ut att öka istället för minska. ”If additional services are made available demand will increase to consume them” (a.a.). Idén om att avlasta en verksamhet - eller en yrkesgrupp - via introduktion av nya yrkeskategorier i skolorganisationens ekologi kan i värsta fall bli kontraproduktiv och istället visa sig leda till ökad belastning och under vissa omständigheter till och med utgöra ett hinder för skolans verksamhet och elevernas lärande. Kan till exempel införandet av lärarassistenter innebära att andra redan etablerade yrkesgrupper i skolan tilldelas nya ansvarsområden eller upplever en mer intensiv arbetssituation än tidigare?

Projektet

Projektets grundläggande syfte är att utveckla kunskap om de processer som sätts i rörelse och de praktiker som etableras när nya avlastande yrkesgrupper introduceras i skolan. Forskningsprojektet har fyra delstudier. Varje delstudie har ramats in av ett antal frågeställningar:

1. Hur utbredd är förekomsten av avlastande tjänster i riket? Hur tituleras tjänsterna? Vilka är kraven på behörighet? Vilka delar av lärares arbete förväntar man sig att den nya yrkesgruppen ska ta över?
2. Vilka idéer om lärarassistenter (och i förlängningen om lärares) uppdrag speglas i policy och praktik i form av politiska och fackliga dokument, utlysningstexter samt innehåll i befintliga utbildningar till lärarassistent?
3. Vilka föreställningar av önskvärda avgränsningar mellan professionella domäner beskrivs av lärarna själva? Hur påverkas beskrivningarna av mötet med en institution (det franska CPE-systemet) där professionella avgränsningar är tydliga? Vilka värden skulle, enligt lärarna, riskera att gå förlorade?

4. Hur ser en faktisk process ut där en ny yrkesgrupp introduceras på en skola? Hur förhandlas gränsdragningar och domänanspråk? Hur stratifieras arbetsuppgifter? Hur påverkas andra yrkesgrupper i verksamheten? Leder förändringen till förväntad avlastning?

I den *första* delstudien har vi, genom en kartläggning, fått en överblick över utbredningen och omfattningen av avlastande tjänster samt över variationen av innehållet i desamma. Data samlades in under januari-mars 2018 via enkäter som, med hjälp av ett randomiserat test (<http://dataverktyg.se/slumptal>), slumpmässigt distribuerats till nio procent av det totala antalet grund- och gymnasieskolor i Sverige. Urvalet gav 118 gymnasieskolor och 450 grundskolor. Svarsfrekvensen var 64 %. I den *andra* delstudien har vi granskat det offentliga samtalet om ”lärarassistenter” i media, i politiska och fackliga dokument, i Arbetsförmedlingens utlysningstexter samt i innehållsbeskrivningar i befintliga utbildningar till lärarassistent. I den *tredje* delstudien har vi närmat oss lärararbetets kärnvärden genom att, med hjälp av dialogseminarier (Hammarén, 2007) studera verksamma lärares föreställningar om avgränsningar mellan professionella domäner. I den *fjärde* delstudien har vi närmat oss verksamhetsfältet för att förstå de faktiska processer som utvecklas där nya avlastande yrkesgrupper introduceras på skolor. Vi har i tre fallstudier följt processer där läraravlastande tjänster introducerats på skolor för att kunna studera hur de vardagliga omständigheterna påverkar professionella gränsdragningar, hur individerna på arbetsplatsen utifrån rådande villkor och kontext förhandlar professionella gränser, hur, och om vad, professionella kontroverser, jämkningar och integrering uppstår samt vilka konsekvenser detta får för den förväntade effekten? Dessutom har vi, med hjälp av enkäter, värderat om introduktionen av en ny professionell grupp i verksamheten ger bidrag till den, av initiativtagarna, avsedda effekten.

I föreliggande rapport lyfts resultat fram från framför allt delstudie ett, där en kartläggning genomförts av fenomenets utbredning samt från delstudie fyra, där processer i och effekter av introduktionen av läraravlastande tjänster studerats vid tre skolor. Dessutom genomförs en sammanvävd analys av samtliga delstudier. Avsikten är att peka ut kritiska aspekter av avlastande tjänster i skolan och därigenom bidra till en kritisk diskussion om fenomenet, samtidigt som det finns en pragmatisk ambition att ge förslag på modeller för hur skolan kan skapa framgångsrika men även rimliga förutsättningar för avlastande tjänster. Hur skulle, utifrån samtliga resultat, modeller för reell avlastning av svenska lärare kunna se ut? Hur kan sådana bidra till att kvaliteten på verksamheten utvecklas? Hur kan avlastning genomföras på ett hållbart och rimligt sätt och hur kan vi tillföra aktörer förståelse och verktyg för implementering?

Forskningsöversikt

Flera studier av stödpersonal uppmärksammar att området är tämligen outforskat (Warhurst m.fl., 2014; Takala, 2007; Giangreco, 2010). Forskarna konstaterar att frånvaron av forskning är förvånande eftersom antalet anställda med stödfunktioner i skolan internationellt har ökat dramatiskt de senaste decennierna (Webster & Blatchford 2015). Bristen på studier om stödpersonal och deras roller innebär också att det finns relativt få studier om hur arbetsuppgifter i skolan omfördelas när stödpersonal anställs (Bach, et al, 2006).

Den kraftiga ökningen av stödpersonal i skolan kan delvis förklaras av att statliga myndigheter försökt bemöta olika aspekter av kriser i offentliga utbildningssystem. I Storbritannien syftade regeringens parallella initiativ 2003 *Workforce remodelling strategy* och *Raising standards and tackling workload* främst till att avlasta lärares praktiska och administrativa kringarbete och därigenom öka såväl kvantitet och kvalitet på deras undervisning. I USA anställdes lärarassistenter under 1960-talet som ett slags kulturtolkar i socioekonomiskt utsatta områden (Lewis, 2003). Sedan 1980-talet har satsningar på lärarassistenter också varit ett sätt att möta den i USA tilltagande lärarbristen (Abbate-Vaughn, 2008). I och med utbildningsreformen *No Child Left Behind* har amerikanska lärarassistenter arbetsuppgifter alltmera kommit att förskjutas mot (stöd)undervisningsliknande uppdrag med större inslag av pedagogisk självständighet. Ett centralt mål för flera internationella reformer för mera stödpersonal i skolan är att renodla lärares arbetsuppgifter mot kärnuppgiften, d.v.s. mot undervisning (Butt & Lance, 2005; Hammersley-Fletcher, 2008; Blatchford m.fl. 2009a). Ett annat centralt syfte bakom mera stödpersonal i skolan bottnar i den tilltagande ambitionen att inkludera alla elever i ordinarie klassrumsundervisning. I Australien medförde ny lagstiftning mot diskriminering i skolgång att en mängd stödpersonal, med statlig finansiering, behövde anställas i skolan (Gibson, 2016). Lärarassistenter blev ”the solution to inclusion” (Butt, 2018, s.218). Även i länder som Canada, Finland, Tyskland, Island, Irland, Malta, Storbritannien och USA har lärarassistenter, delvis på grund av ny lagstiftning, kommit att betraktas som en förutsättning för att uppfylla inkluderande målsättningar i skolan (Blatchford m.fl., 2011; Bourke, 2009; Giangreco & Doyle, 2007). Inkluderande stöd till enskilda elever faller i Sverige vanligen under arbetsuppgifter som är typiska för yrkestiteln *elevassistent*. I de flesta länder skiljer man inte, som i Sverige, tydligt mellan yrkestitlarna *elevassistent* och *lärarassistent*, även om Butt & Lance (2005) noterar en viss skillnad mellan engelska *teacher assistants* och *learning support*, där de senare huvudsakligen assisterar en enskild elev och inte lärare.

Uppdragets innehåll

Av den forskning som finns om stödpersonal i skolan framgår att deras yrkesroller är svåra att precisera. Quicke (2003) kritiserar att ‘teaching assistants are often left in an ambiguous position with no clear boundaries’ (p. 72) i sina arbetsbeskrivningar. Likartade problem kring lärarassistenter oklara arbetsbeskrivningar uppmärksammas också av Bach, m.fl. (2006), Collins och Simco (2006), Curby m.fl. (2012), Ebersold (2003), Ferguson (2014) liksom av Ward, (2011). Oklarheter i arbetsbeskrivningar går hand i hand med en omfattande variation i de arbetsuppgifter som lärarassistenter i praktiken utför (Kerry, 2005; Harris & Aprile, 2015). I en engelsk avhandling finner Lowe (2010) att lärarassistenter arbetsuppgifter kan kategoriseras utifrån om fokus i arbetet riktas emot 1) enskilda elever, 2) läroplanen, 3) skolan eller 4) läraren, men Mistry m.fl. (2007) rapporterar att det ofta är enskilda lärares önskemål om assistans som är mera avgörande för lärarassistenter faktiska arbetsuppgifter än den formella arbetsbeskrivningen. Takala (2007) finner på motsvarande vis att finska lärarassistenter arbetsuppgifter kan innebära: “helping the

pupil; helping the teacher; guiding the learning situation; working as a substitute teacher; being part of the extended learning team; or being a person who does almost everything.” (a.a., s. 51). Nedbrutet till konkreta arbetsuppgifter handlar lärarassistenters uppdrag exempelvis om förberedelser av lektionsmaterial (Ferguson, 2014), förberedelser och iordningsställande av lektionslokaler och teknisk utrustning (Ward, 2011; McVittie, 2005), administrativt arbete (Butt & Lance, 2009) och rastvakteri (Ferguson, 2014). I en kartläggning av arbetsuppgifter för australiska lärarassistenter kategoriserar Harris och Aprile (2015) 18 olika konkreta arbetsuppgifter i två huvudkategorier nämligen *undervisningsrelaterade arbetsuppgifter* respektive *arbetsuppgifter utanför undervisningen*. De förstnämnda arbetsuppgifterna genomförs ofta med enskilda eller små grupper av elever och kan gälla tydliggörande av lärares instruktioner, kartläggning av elevers förmågor eller handledning av elever under lärarledda lektioner. Arbetsuppgifter utanför undervisningen kan gälla enklare medicinsk hjälp, socialt stöd, rastvakteri, biblioteksgöromål, administrativa uppgifter eller att vara funktionär vid speciella arrangemang. En litteraturöversikt genomförd av Kerry (2005) resulterar i elva olika redovisade typer av arbetsuppgifter för lärarassistenter med en stor spridning i hur kvalificerade arbetsuppgifterna är och därmed också vilken utbildning de kräver. Till de mer kvalificerade arbetsuppgifterna hör undervisning och olika specialistuppdrag. I flera studier rapporteras att lärarassistenter med ökande erfarenhet tenderar att undervisa självständigt i högre utsträckning (Hammersley-Fletcher, 2008). Goddard and Ryall (2002) argumenterar för hur ett klargörande av lärarassistenters yrkesroll är en förutsättning för att kunna använda uppdraget effektivt.

Titlar och kompetenskrav

Oklarheten gäller även själva yrkestitlarna för stödpersonal i skolan (Kerry, 2005; Balshaw 2013; Butt & Lance, 2009, Trent, 2014). Yrkesbenämningen skiljer delvis mellan länder där man t.ex. i England kan hitta titlar som *teaching assistant*, *classroom support assistant*, *classroom learning assistant* och *non-teaching adult* (Butt & Lance, 2009). I bl.a. Australien kompletteras förteckningen med titlar som *paraprofessionals*, *school officers* och *teacher aides* (Harris & Aprile, 2015) och i USA används yrkestiteln *school counselor* för akademiskt och socialt stöd till elever utanför klassrummet (Pyne, 2011) samt yrkesbenämningarna *teacher assistant* respektive *teacher aide* vanligen för lärarassistans gällande omsorg, ordning och elevers lärande i klassrummet (Giangreco, 2013). Närliggande nordamerikanska yrkestitlar som *literacy coach* och *instructional coach* har i uppdrag att handleda lärare (Rush, 2013). Begreppet *teacher assistant* föreslås av Butt och Lance (2009) som en lämplig generisk titel för olika sorters tjänster inrättade för stödfunktioner i skolan.

Forskning beskriver vidare att kraven på utbildning och kompetens varierar kraftigt för stödpersonal i skolan. I Australien finns krav på 10-årig skolgång för *teacher assistants* följt av fortbildningar hos skolhuvudmannen. De senare genomförs dock sällan (Butt, 2016). I flera studier rapporterar antingen lärarassistenter eller lärare att utbildning och systemkunskap ofta är bristande hos stödpersonal i skolan (Butt & Lance, 2005; Blatchford, m. fl., 2009a). I en studie av Butt (2018) redovisas det vanligaste kvalifikationskravet vid anställning av *teacher assistants* i Australien vara personliga egenskaper. I Storbritannien finns inga fastställda utbildningskrav för lärarassistenter. För karriärtjänsten *higher level teaching assistant* krävs emellertid anställning som lärarassistent, en kortare utbildning med examen och ämneskunskaper motsvarande antagningskraven för lärarutbildning (Houssart, 2013). Även i USA har lärarassistentyrket differentierats. För anställning på särskilt krävande skolor krävs två års studier i högre utbildning eller validering av

motsvarande kompetens hos licensierade prövningsinstitut (Hampden-Thompson m.fl., 2007).

Finansiering av lärarassistenttjänster

Gemensamt för de länder där lärarassistenter studerats flitigast, dvs USA, Australien och England, är att de medel som bekostar tjänster för lärarassistenter ofta utgörs av centrala myndighetsbidrag specifikt riktade till utsatta grupper av elever. I England är anställning av lärarassistenter ett av de vanligaste sätten att använda så kallade *Pupil Premium*, en myndighetsfinansiering som ges till skolor med socioekonomiskt eftersatta elever (Sharples, m.fl., 2016). Även i USA tilldelas federala ekonomiska medel till skolor med en hög procentandel elever från socioekonomiskt svaga hemförhållanden och medlen används ofta för att anställa olika former av lärarassistenter (Hampden-Thompson m.fl., 2007). Även andra skolor kan anställa paraprofessionals men då med medel från ordinarie skolbudget (Cobb, 2007). Också i Australien är många lärarassistenttjänster finansierade via (del)statstbidrag som dock utgår från andel enskilda elever som diagnosticerats med särskilda lärandesvårigheter och där bidragets storlek baseras på graden av svårigheter (Butt, 2016).

Flera forskare, bl.a. Hammersley-Fletcher (2008) hävdar att lärarbristen och de parallella utbildningsreformerna som lett till en kraftig ökning av lärarassistenter riskerar att locka skolor att se en ekonomisk vinst i att låta ”billiga” lärarassistenter ersätta lärare i undervisning när lärare tar ut sin avtalsräddad tid till för- och efterarbete. Som en riktningssägare för möjliga besparingar redovisas i Sharples, m.fl. (2016) att antalet lärarassistenter i England uppgår till en fjärdedel av arbetsstyrkan i skolorna, men att kostnader för lärarassistenter bara utgör 13% i den totala personalbudgeten för utbildning.

Effekter av lärarassistenter i skolan

De flesta studier om effekter av lärarassistenters arbete berör antingen elevers möjligheter till inkludering i ordinarie undervisning eller skolresultat för elever som befinner sig i lärandesvårigheter (Bach, m.fl. 2006; Lindsay, 2007; Butt and Lance, 2009; Farrell m.fl. 2010) och mera sällsynt vilka effekter lärarassistenter i skolan har för lärares arbete.

Studier av lärarassistenters effekt på elevers skolresultat är inte entydiga. I en större regeringsfinansierad studie *Deployment and Impact of Support Staff* undersöktes effekterna av lärarassistenters arbete på 8200 engelska elevers skolresultat. Resultaten var överraskande nog att frekventa kontakter med lärarassistenter försämrade elevers skolresultat (Blatchford m.fl., 2007; Blatchford m.fl., 2012). Motsvarande resultat redovisas från studier i amerikanska skolor av Giangreco m.fl. (2005). I de analyser som gjorts av resultaten föreslås förklaringarna vara att elever som spenderar tid med lärarassistenter förlorar tid med läraren, att lärarassistenter ställer lägre krav på akademisk förmåga och att varken lärarassistenter eller de skolor där de anställs är tillräckligt förberedda för att utnyttja möjligheterna effektivt (Blatchford m.fl., 2007; Blatchford m.fl., 2012). I kontrast fann Alborz m.fl. (2009) liksom Slavin m.fl. (2009) att lärarassistenter, i de fall de var utbildade och förberedda för sina uppdrag, hade en positiv effekt på elevers skolresultat. Ett par studier har även studerat och funnit positiva samband mellan lärarassistenters arbete och lärares upplevelser av avlastning. Förutsättningarna för rapporterad avlastning har varit att lärarassistenten förberetts för uppdraget genom utbildning och inskolning på arbetsplatsen (Butt & Lance, 2005; Butt & Lance, 2009; Farrell m.fl., 2010).

Vad gäller lärarassistenters effekter på elevers sociala liv i skolan finns ett fåtal studier. Inte heller här är resultaten entydiga. I en omfattande engelsk studie finner Sharples, m.fl., (2016) och Webster & Blatchford (2015) att elever som har mycket kontakt med lärarassistenter riskerar att utveckla en osjälvständighet i relation till såväl sina studier som sina kamratrelationer. I en sammanställning av studier över vilka effekter lärarassistenter haft på skolgången för engelska elever i primary school rapporterar Alborz m.fl. (2009) att lärarassistenter kan bidra positivt till elevers sociala relationer med såväl vuxna som jämnåriga. Lärarassistenter kan också utgöra ett allmänt socialt stöd för elever. Sådana positiva effekter gäller dock inte för att på ett mer terapeutiskt sätt stödja elever i deras emotionella och/eller beteendemässiga problem (a.a.).

Effektstudier gällande hur lärarassistenter påverkar lärares arbetsituation är betydligt färre och mindre systematiska än de studier som fokuserar effekter för elevers skolgång. I flera studier rapporterar lärare att de upplever avlastning i att deras helklassundervisning flyter på enklare när lärarassistenter på olika vis kan förhindra avbrott i undervisningen (Sharples, m.fl., 2016). Blatchford, m.fl. (2009b) konstaterar att ordningen i klassrummet förbättras, med en minskning av tiden som används till att påtala/diskutera negativa beteenden, om läraren har sällskap av en lärarassistent i klassrummet.

I en sammanställning av effektstudier över hur lärarassistenter i engelska primary schools påverkar lärares arbetsförhållande (Alborz m.fl., 2009) framgår att lärare som samarbetar med en lärarassistent dels får utrymme att arbeta mera kreativt och praktiskt med sina elever, dels upplever mindre stress när elever kan få uppmärksamhet av ännu en vuxen i klassrummet. Lärarassistenter fungerar också som ett avlastande mellanled mellan lärare och föräldrar. Resultaten vad gäller lärarassistenters effekt på lärares arbetsbelastning är dock inte entydiga. Lärarna rapporterar att den klassrelaterade arbetsbördan minskar med en lärarassistent i klassrummet men samtidigt att arbetsledningen av lärarassistenten kan upplevas belastande (a.a.). Wilson m.fl. (2003) finner det anmärkningsvärt att en relativt liten insats av lärarassistenters arbete med stöd till enskilda elever, administration, omsorg och ordning fått betydande genomslag på hur lärare uppfattar sin arbetsbelastning som lägre. Endast en minoritet av de engelska lärarna upplevde en ökad belastning i och med införandet av lärarassistenter och den belastning som upplevdes orsakades av att en utökad planering krävdes för att förbereda lärarassistenter (Blatchford m.fl., 2009b).

Lärarassistenter och arbetsdelning

Forskning om lärarassistenter och arbetsdelning i skolan är som nämnts tidigare ett tämligen utforskat område. En betydande del av den forskning som har publicerats utgår ifrån engelska förhållanden. En tänkbar orsak till denna centrerings är dels att lärarassistans har en lång historia i England, dels att engelska myndigheter under 2000-talets första år aktivt arbetade för en reformering av arbetsfördelningen i skolan genom utfärdande av policys. En viktig orsak till detta har varit den betydande bristen på utbildade lärare i England som inneburit en stark drivkraft för reformeringar av arbetet i skolan. Huvudsyftena bakom det omfattande reformarbetet sammanfattas av Stevenson (2007) som: "reduce teachers' workload while aiming to simultaneously drive up educational quality through the more effective deployment of labor and specifically by using both teaching and support staff in new roles and combinations." (a.a., s. 225)

I samband med det engelska statliga utredningsarbetet som föregick reformförslagen om hur arbetsuppgifter i skolan bäst kunde fördelas genomförde brittiska

lärarfackföreningar en parallell utredning av lärarassistenters arbete. I utredningen konstaterades för det första att yrkestitlarna för stödpersonal i skolan var många och varierande. Vidare fann man att fokus för lärarassistenters arbete i *secondary schools* tenderade att vara ett visst undervisningsämne och/eller ett visst ämneslärlag medan lärarassistenter i *primary schools* oftare tenderade att arbeta med en lärare och en klass. Slutligen fann lärarfackens utredning att lärarassistenternas uppdrag sällan hade någon tydlig relevant koppling till deras bakgrund eller utbildning och att rekryteringen ofta skedde informellt (MacBeath m.fl., 2006). Det största engelska lärarfacket (NUT) undertecknade inte avtalet *The workload agreement* med Englands centrala utbildningsmyndigheter med invändningen att utbildade lärarassistenter, på grund av lärarbrist, riskerade att få bedriva fullskalig undervisning vilket kunde följda av läraryrket deprofessionaliserades. (Lowe, 2010)

Även om studier om lärarassistenter har en viss centrering till England finns studier även från andra delar av världen som t.ex. USA (Coburn & Woulfin, 2012), Irland (Logan, 2006), Australien (Gibson, m.fl., 2015), Hong Kong (Trent, 2014), Kenya (Abuya, m.fl., 2018), Sydafrika (Oswald & Engelbrecht, 2013), Indien (Raval m.fl., 2010), Singapore (Lim m.fl., 2005) och Finland (Takala, 2007). En preliminär analys pekar dock på att studier av engelska förhållanden utmärks av att de fokuserar såväl lärarassistans som elevassistans varemot studier från andra delar av världen i högre utsträckning studerar lärarassistenters funktion som stöd till elevers inkludering i ordinarie klassrumsundervisning.

Ett fåtal nordiska studier med kopplingar till området finns också. Castillo (2015) och Castillo och Ljung (2017) har studerat två svenska arbetsmarknadsprojekt rörande arbetsdelning i den offentliga sektorn. Projektens fokus har varit att avlasta kvalificerade yrkesgrupper genom att skapa särskilda projektjänster och besätta dessa med personer registrerade som arbetslösa. Avlastningen skulle möjliggöra för ordinarie personal att ägna större fokus åt sina professionella kärnuppdrag. En av de offentliga verksamheter som ingick i projektet var skolan. Studierna visar att de avlastande tjänsternas huvuduppgift i skolorna kom att bli klassrumsarbete snarare än att utföra administrativa eller praktiska uppgifter avskilda från undervisningssituationer. Det kunde dels handla om "att lugna ner situationen i klassrummet genom att skilja ut de elever som har svårast att fokusera på skolarbetet" (Castillo, 2015, s. 55-56), dels om arbeta med elever i mindre grupper (Castillo & Ljung, 2017). När personal i projektjänsterna avlastade delar av lärararbetet upplevde lärarna att de kunde ägna mera fokus åt kvalificerade undervisningsrelaterade arbetsuppgifter som planering och efterarbete.

Norska Arbetsforskningsinstitutet har i ett flerdelat forskningsprojekt studerat tvärprofessionellt samarbete i skolan (Borg, m.fl., 2014). En central utgångspunkt för projektet *Et lag rundt læreren* är att ett utvecklat tvärprofessionellt samarbete med tydlig arbets(för)delning skall kunna ge flera positiva effekter: 1) Frigöra tid för lärarna så att de kan fokusera undervisningsprocesser i högre grad, 2) Samordna och effektivisera befintliga resurser i högre grad och 3) Tillföra skolan annan kompetens än den befintliga. Samtliga effekter förväntas utmynna i en bättre skolgång för eleverna såväl resultatmässigt som psykosocialt. Av den kunskapsöversikt som publicerats inom projektet framgår att arbetsuppgifterna för personal i socialpedagogiska anställningar i hög grad definierades av den anställde själv. Måttliga positiva effekter av socialpedagogernas arbete kunde konstateras gällande elevernas socioemotionella välmående liksom gällande deras studieresultat. Vad gäller lärarassistenter pekar effektstudier åt olika håll. Målinriktade kortare insatser av lärarassistenter kan ge en positiv effekt på elevers lärande varemot långvariga interventioner ger negativa effekter. Effekten av lärarassistenter gynnas av tydlig

handledning från lärarna vilket däremot kan innebära en ökad belastning i läraruppdraget (Borg, m.fl., 2014).

Kartläggning – läraravlastande tjänster i Sverige

Förekomst av avlastande tjänster

I en enkätfråga ombads rektorer på grundskolan och gymnasieskolan att ange om de anställt personal i syfte att avlasta lärare samt i så fall ange hur många. Av enkätsvaren framgår att rektorerna på grundskolan tillsammans anställt 267 assistenter. Detta ger ett snitt på 1,25 anställd ”avlastande” personal per skola. Lite mer än hälften av skolorna har emellertid *inte* anställt personal i syfte att avlasta lärare. Vi kan konstatera att antal lärarassistenter fördelade på de skolor där rektor angett att man har avlastande tjänster (105 skolor) blir i genomsnitt 2,6 anställningar.

I svaren från gymnasieskolorna anger rektorerna att de tillsammans anställt 136 assistenter. Detta ger ett snitt på 2,06 anställd ”avlastande” personal per skola. På fjorton skolor har de anställt 8–13 assistenter. En förklaring till de höga siffrorna kan vara att skolorna är s.k. träningskolor eller gymnasiesärskolor där bemanningen per elev oftast är högre. Undersökningen visar också att 37 skolor *inte* har anställt personal i syfte att avlasta lärare. Det vill säga drygt hälften av skolorna. Vi kan konstatera att det genomsnittliga antal lärarassistenter fördelade på de skolor där rektor angett att man har avlastande tjänster (29 skolor) är 4,7 anställningar.

Urvalet är randomiserat och kan därigenom ses som ett utsnitt av en större mängd skolor. Våra siffror indikerar därmed att det, på nära hälften av Sveriges samtliga grundskolor, finns cirka 6 000 ”lärarassistenter”, och på gymnasieskolor cirka 3 000. Alltså sammanlagt 9 000 tjänster. Om dessa är heltidstjänster vet vi dock inte. Våra siffror är betydligt högre än de som Skolverket redovisar (2019). I en undersökning läsåret 2018/19 har de identifierat att drygt 3 000 personer har en tjänst som lärarassistent. Omräknat till heltidstjänster motsvarar det knappt 2 100 personer. Anledningen till att vår studie identifierar betydligt fler tjänster kan vara att vi frågat efter hur många personer som anställts ”i syfte att avlasta lärare”, inte efter hur många ”lärarassistenter” som anställts. Rektorerna har således inkluderat fler yrkesgrupper än lärarassistenter i sina svar.

Vem avlastar lärare?

De rektorer som svarat *ja* på frågan om de har anställt personal i syfte att avlasta lärare ger, i sina kommentarer, flera exempel på yrkeskategorier som kan avlasta läraren. En läraravlastande tjänst kan enligt rektorerna benämnas på många olika sätt. Ordmolnet nedan visar exempel på detta. Vi kan konstatera att olika benämningar förekommer men att lärarassistenter är den klart mest förekommande.



Figur 2. Rektorerens 25 vanligaste benämningar på de avlastande tjänsterna

De rektorer som svarat *nej* på frågan om de har anställt personal i syfte att avlasta lärare ger emellertid exempel på andra personalgrupper som de anser avlastar lärare. Ordmolnet nedan visar exempel på detta. Vi ser att vanligast förekommande yrkesgrupp som kan betraktas som läraravlastande är ”resurspersoner” tätt följd av ”elevassistenter”. Flera rektorer som valt att inte anställa lärarassistenter skriver att elevassistenter kan utgöra ett stöd för läraren och på så sätt avlasta läraren.



Figur 3. Rektorerens 25 vanligaste benämningar på andra personalgrupper som de anser avlastar lärare

Rektorer i grundskolan ger mycket skiftande svar på vilka tjänster som kan ses som avlastande tjänster. Utöver att rektorerna har angett vilka personalgrupper som de anställt för att avlasta läraren har de också fått möjlighet att kommentera sina svar. Rektorer som svarat att de anställt lärarassistenter har oftast nöjt sig med det svaret och inte gett några vidare kommentarer. Däremot har de rektorer som valt att anställa eller använda andra yrkesgrupper på skolan ofta kommenterat sina svar. Flera rektorer ger här motiv till varför just den tjänsten blev aktuell. En tolkning av svaren är att det finns en ambition att avlasta lärare men att faktorer som ekonomi, tillgång till behörig personal och organisation påverkar om denna ambition går att realisera.

Det vanligaste sättet att resonera är att fler vuxna behövs för eleverna, ibland också för lärare. Det kan vara stödpersoner till elever eller anställda resurser. Det läraravlastande i dessa tjänster består i, enligt rektorerna, att läraren kan få hjälp vid situationer som ”stör” eller som kanske tar mycket energi från lärarens

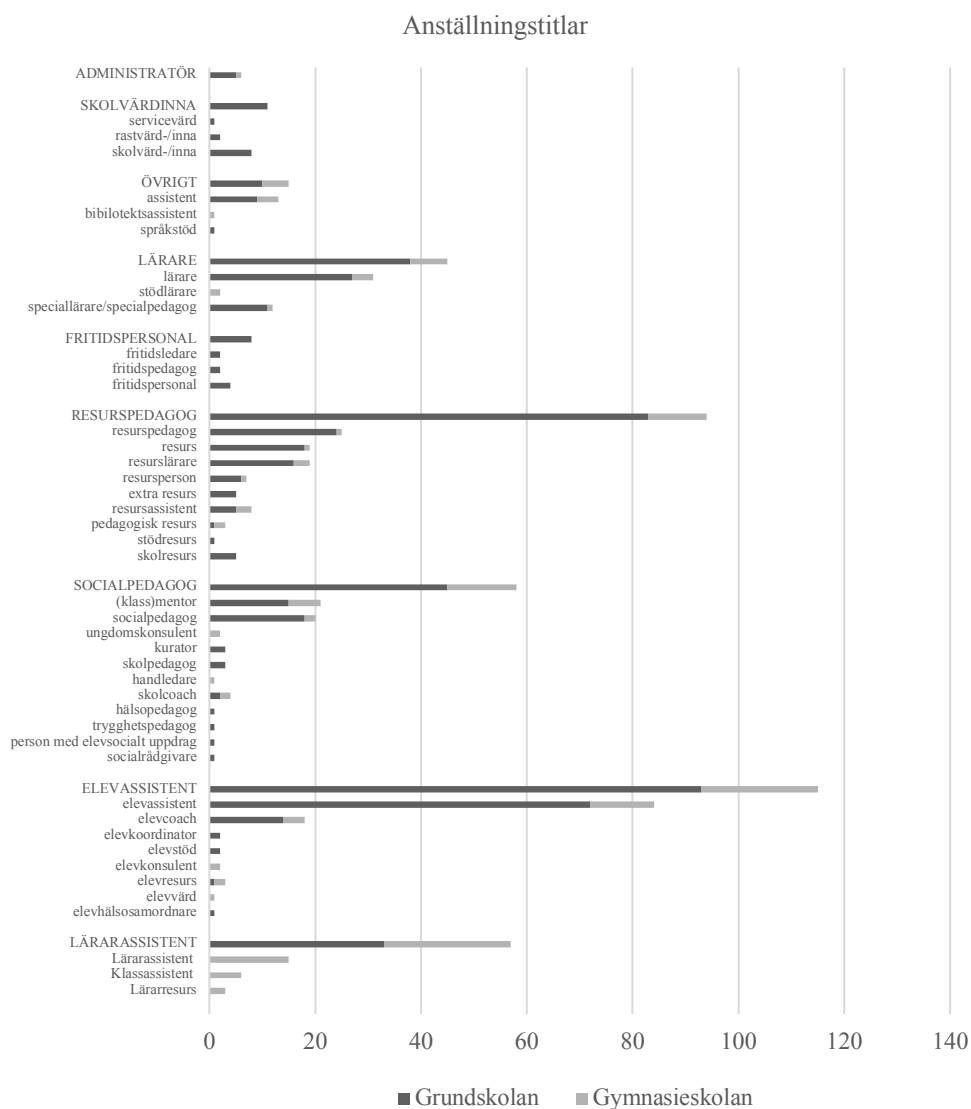
arbetssituation. Här nämner rektorerna tjänster som till exempel ungdomscoacher, elevvärdar, extratjänster, trivas-coacher, stödpersoner, resurser samt elevassistenter. Rektorerna menar också att den personal som redan finns tillgänglig på skolan kan användas i läraravlastande syfte. Framför allt verkar det vara personal i fritidshemmets verksamhet som används frekvent som avlastning. Rektorerna menar att sådan personal kan ses som en resurs i klassrummet. Under skoldagen kan titeln vara resursperson, när fritids tar vid blir titeln fritidspersonal.

Flera rektorer beskriver dilemmat mellan att anställa personal och samtidigt befinna sig inom ramarna för den ekonomiska budgeten. Här menar de att det är av större värde att anställa utbildade lärare än att satsa medel på avlastande yrkesgrupper. Vissa skolor har infört två- eller trelärarsystem för att avlasta, där elevgrupperna kan hanteras mer flexibelt och där vissa lärare kan ges mer specifika uppdrag. Den statliga lågstadielärarsatsningen har utgjort ett välkommet bidrag här. Rektorerna är dock medvetna om läraryrket och att det kan vara svårt att rekrytera utbildade lärare. De nämner vidare att skolans organisation med samtliga personalkategorier och dess olika funktioner kan betraktas som avlastande. De menar att "alla avlastar varandra" och att reell avlastning kan fås om skolan reflekterar över alla funktioner och hur de kan organiseras.

På gymnasiet verkar det som att anställningar av resurser är tydligare kopplade till elevens kunskapskrav. Rektorer beskriver hur de "riggar" för att eleverna ska få det stöd som behövs. Här nämns till exempel särskilda "pluggstugor" dit några lärare går för att hjälpa elever, eller extratjänster med modersmål som stöd för elever med lägre kunskapsnivå i svenska språket.

Rektorer i grundskolan som bekräftar att de anställt läraravlastande yrkeskategorier väljer att benämna tjänsterna på ett varierat sätt. I diagrammet nedan framgår att tjänsterna rubriceras med titlar som socialpedagog, elevassistent, lärarassistent, resurspedagog, lärare, fritidspersonal, skolvärdinna eller administratör. Dessa får utgöra huvudrubriker (i diagrammet skrivna med versaler) där det totala antalet tjänster som rubriceras inom denna rubrik också framgår. Vi ser att elevassistent och resurspedagog är de klart vanligaste rubriceringarna för avlastande tjänster i grundskolan. Vidare anges också ett antal underrubriceringar rektorer valt att använda. De är skrivna i anslutning till "sin" huvudrubrik. Till huvudrubrikerna administratör och lärarassistent angavs inga andra snarlika rubriceringar.

Även bland rektorer i gymnasieskolan finns en stor spridning på hur de valt att benämna de avlastande tjänsterna. För gymnasiet är de vanligaste anställningstitlarna lärarassistent och elevassistent. I diagrammen nedan framgår att de båda verksamhetsfälten liknar varandra i hur man benämner tjänsterna. Vi kan också i diagrammet se att det endast är grundskolan som rubricerar tjänster med riktning mot fritidspersonal och skolvärdinna.



Figur 4. Rektorerens benämningar på avlastande tjänster (antal)

Vilka krav på utbildning/behörighet har ställts?

Rektorer menar att de ofta har kvalifikationskrav på tjänster för avlastning. Även kraven för anställning har vi valt att presentera utifrån huvudrubrikerna som anges ovan. Tabellen nedan visar grundskolans och gymnasieskolans kvalifikationskrav kopplade till anställningsrubrik. De rubriceringar som överensstämmer mellan de båda skolformerna har markerats med grå bakgrundsfärg för att kunna göra en jämförelse när det gäller kvalifikationskrav. De rubriceringar som markerats med vit bakgrundsfärg visar att skolformerna rubricerat utannonserade tjänster på skilda sätt. När det gäller anställningsrubriker som inte har några kvalifikationskrav angivna så har rektor endast uppgett yrkesbenämning, ex. skolcoach, socialrådgivare, elevhälsosamordnare i grundskolan och resurslärare, speciallärare/specialpedagog, biblioteksassistent i gymnasieskolan.

Pedagogisk utbildning innebär ofta gymnasial eller folkhögskoleutbildning, det vill säga *inte* högskoleutbildning.

Grundskolan		Gymnasieskolan	
Anställningsrubrik	Kvalifikationskrav	Anställningsrubrik	Kvalifikationskrav
SOCIALPEDAGOG		SOCIALPEDAGOG	
Socialpedagog	Högskoleutbildning Pedagogisk erfarenhet Lärarytelse Gymnasieutbildning	Socialpedagog	Högskoleutbildning Socialpedagog- utbildning
(Klass)mentor	Pedagogisk utbildning	(Klass)mentor	Pedagogisk utbildning Personlig lämplighet Pedagogisk erfarenhet
Skolcoach		Skolcoach	Pedagogisk utbildning
Skolpedagog	Högskoleutbildning	Ungdomskonsulent	
Trygghetspedagog	Personlig lämplighet	Handledare	Pedagogisk erfarenhet
Kurator	Pedagogisk utbildning Pedagogisk erfarenhet		
Hälsopedagog	Pedagogisk högskoleutbildning		
Person med elevsocialt uppdrag	Socionom		
Socialrådgivare			
FRITIDSPERSONAL			
Fritidspersonal	Pedagogisk erfarenhet		
Fritidspedagog			
Fritidsledare			
ELEVASSISTENT		ELEVASSISTENT	
Elevassistent	Personlig lämplighet Gymnasieutbildning Pedagogisk erfarenhet Pedagogisk utbildning	Elevassistent	Personlig lämplighet Gymnasieutbildning Pedagogisk erfarenhet Erfarenhet Pedagogisk utbildning
Elevcoach	Pedagogisk erfarenhet Högskoleutbildning Pedagogisk utbildning Gymnasieutbildning	Elevcoach	Pedagogisk erfarenhet Erfarenhet Personlig lämplighet
Elevkoordinator	Pedagogisk högskoleutbildning	Elevkoordinator	Erfarenhet
Elevresurs	Personlig lämplighet Pedagogisk erfarenhet	Elevresurs	Pedagogisk erfarenhet Erfarenhet
Elevstöd	Personlig lämplighet Gymnasieutbildning	Elevkonsulent	Personlig lämplighet
Elevhälso- samordnare		Elevvärd	Erfarenhet
SKOLVÄRD-/inna			
Skolvärd-/inna	Personlig lämplighet Gymnasieutbildning Pedagogisk utbildning		
Rastvärd-/inna	Personlig lämplighet		
Servicevärd	Erfarenhet		
LÄRARASSISTENT		LÄRARASSISTENT	
Läroassistent	Personlig lämplighet Pedagogisk erfarenhet Folkhögskola Gymnasieutbildning	Läroassistent	Personlig lämplighet Pedagogisk erfarenhet Erfarenhet Pedagogisk utbildning
		Klassassistent	Pedagogisk erfarenhet
		Läroresurs	Gymnasieutbildning Personlig lämplighet Erfarenhet
RESURSPEDAGOG		RESURSPEDAGOG	
Resurspedagog	Personlig lämplighet Pedagogisk erfarenhet Folkhögskola Gymnasieutbildning Pedagogisk utbildning	Resurspedagog	Pedagogisk utbildning
Resurs	Personlig lämplighet Pedagogisk erfarenhet	Resurs	Erfarenhet

	<i>Gymnasieutbildning Pedagogisk utbildning</i>		
Resurslärare	<i>Lärarutbildning Högskoleutbildning Personlig lämplighet</i>	Resurslärare	<i>Pedagogisk erfarenhet</i>
Resursperson	<i>Lärarutbildning Personlig erfarenhet</i>	Resursperson	<i>Ämneskunnig</i>
Extra resurs	<i>Lärarutbildning</i>		
Resursassistent	<i>Gymnasieutbildning</i>	Resursassistent	
Skolresurs			
Stödresurs	<i>Personlig lämplighet</i>		
Pedagogisk resurs		Pedagogisk resurs	<i>Ämneskunnig</i>
Studiehandledare	<i>Personlig lämplighet</i>		
LÄRARE		LÄRARE	
Lärare	<i>Lärarutbildning Personlig lämplighet</i>	Lärare	<i>Lärarutbildning</i>
Speciallärare/ Specialpedagog		Speciallärare/ Specialpedagog	
		Stödlärare	<i>Personlig erfarenhet</i>
ADMINISTRATÖR		ADMINISTRATÖR	
Administratör	<i>Administrativ erfarenhet</i>	Administratör	<i>Administrativ erfarenhet</i>
ÖVRIGT		ÖVRIGT	
Assistent	<i>Pedagogisk utbildning Personlig erfarenhet Personlig lämplighet</i>	Assistent	<i>Ämneskunnig</i>
Språkstöd	<i>Lärarutbildning Personlig erfarenhet</i>	Biblioteksassistent	

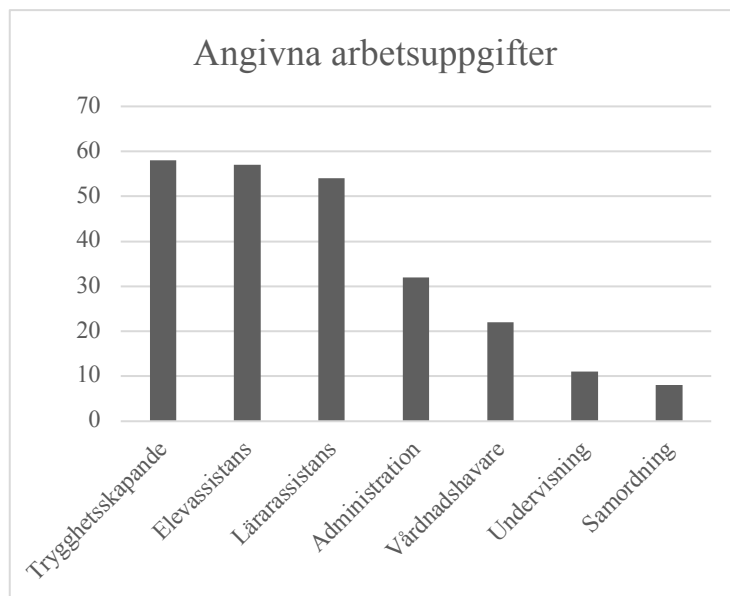
Tabell 1. *Kvalifikationskrav på avlastande tjänster*

Enkäten visar att rektorerna har varierande krav på utbildning och behörighet för avlastande tjänster. I tabellen ovan ser vi att kvalifikationskrav ofta handlar om personlig lämplighet samt pedagogisk erfarenhet. Krav på högskoleutbildning finns oftast i de fall då titlar på tjänsterna har koppling till mer etablerade yrkesgrupper, som till exempel ”socialpedagoger” eller ”lärare”.

Vilka är de avlastande arbetsuppgifterna?

Den avslutande frågan i enkäten handlade om att rektorerna skulle lyfta fram de viktigaste arbetsuppgifterna för de avlastande tjänsterna. Sammanlagt angav rektorerna i grundskolan 242 arbetsuppgifter och rektorer i gymnasieskolan 76 arbetsuppgifter. Uppgifterna är sorterade utifrån följande huvudteman: trygghetsskapande, elevassistans, lärarassistans, administration, vårdnadshavare, undervisning och samordning.

Diagrammet nedan visar vilka arbetsuppgifter som rektorer angett som de viktigaste. Svaren anges i antal. De tre mest frekventa arbetsuppgifterna för de avlastande tjänsterna handlar om att arbeta trygghetsskapande i såväl skolan som klassrummet samt att på olika sätt assistera elever och lärare i klassrummet. Uppgifter som att samordna och undervisa är mer sällsynta när rektorer prioriterar arbetsuppgifter för avlastande tjänster.



Figur 5. Kategorisering av avlastande arbetsuppgifter

Rektorerna har också gett specifika exempel på vad de prioriterade arbetsuppgifterna kan innebära. Det är i stor utsträckning liknande uppgifter som anges för grundskolan och gymnasieskolan.

Arbetsuppgift	Grundskolan	Gymnasieskolan
Trygghetsskapande	<ul style="list-style-type: none"> • rastvärd • matsalsvärd • omklädningsvärd • bussvärd • konfliktdämpning och hantering • vägleda i sociala relationer • förflyttningar • hantera kränkningar 	<ul style="list-style-type: none"> • rastverksamhet • bevaka säkerhet • konfliktdämpning och hantering • vägleda i sociala relationer • förflyttningar
Elevassistans	<ul style="list-style-type: none"> • undervisningsstöd • språkstöd • socialt stöd • motivation • uppföljning • pedagoger 	<ul style="list-style-type: none"> • undervisningsstöd • språkstöd • socialt stöd • studieteknik • motivation • uppföljning • struktur • pedagoger
Lärarassistans	<ul style="list-style-type: none"> • minska oro • öka koncentration • arbeta med mindre elevgrupp • frigöra läraren 	<ul style="list-style-type: none"> • minska oro • öka koncentration • arbeta med mindre elevgrupp • frigöra läraren
Administration	<ul style="list-style-type: none"> • IT • frånvaro • undervisningsmaterial • administration • skriva åtgärdsprogram • kopiering • rättning • bibliotekstjänst • vikarieanskaffning 	<ul style="list-style-type: none"> • IT • frånvaro • undervisningsmaterial • administration • skriva åtgärdsprogram • kopiering • rättning • bibliotekstjänst • vikarieanskaffning
Vårdnadshavare	<ul style="list-style-type: none"> • frånvaro • utvecklingssamtal • konflikter • skolplanering 	<ul style="list-style-type: none"> • frånvaro • utvecklingssamtal • konflikter • skolplanering
Undervisning	<ul style="list-style-type: none"> • ordinarie 	<ul style="list-style-type: none"> • ordinarie

	<ul style="list-style-type: none"> • vikarie 	<ul style="list-style-type: none"> • vikarie
Samordning	<ul style="list-style-type: none"> • internt • socialtjänsten • skola • BUP • habiliteringen 	<ul style="list-style-type: none"> • internt • socialtjänsten • näringsliv

Tabell 2. Exempel på avlastande arbetsuppgifter

Sammanfattning

Kartläggningen som redovisats har haft tre övergripande frågor som utgångspunkt. För det första en fråga som berör omfattningen av läraravlastande tjänster i skolan: Hur utbredd är förekomsten av avlastande tjänster? För det andra en fråga som behandlar karaktäristika på de som anställs för att avlasta lärare: Vem avlastar lärare? Och för det tredje en fråga som tar upp innehållet i avlastningen: Vad avlastas lärare med?

Hur utbredd är förekomsten av avlastande tjänster? Här kan vi konstatera att grund- och gymnasieskolor anställt en betydande mängd individer vars främsta uppgift är att avlasta lärare. Vår kartläggning visar att cirka 9 000 individer anställts för sådana arbetsuppgifter. I genomsnitt finns 1,25 tjänster på varje grundskola och 2,06 tjänster på varje gymnasium som är anställda för att avlasta lärare så att lärare i högre grad kan fokusera på undervisning.

Vem avlastar lärare? Kartläggningen visar att rektorer tolkar uppdraget ”att avlasta lärare” på olika sätt. De anställer dels yrkesgrupper där en del anställningsrubriker signalerar ett elevperspektiv, inte sällan betecknas dessa som ”elevassistenter”, rektoreorna uttrycker att när elever får stöd i klassrummet innebär det i en förlängning också att läraren avlastas. Andra anställningsrubriker markerar emellertid ett lärarperspektiv, att det i första hand är läraren som ska avlastas. Här används ett flertal rubriceringar på tjänsterna som till exempel ”lärarassistenter”, ”socialpedagoger” och ”mentorer”. Även titeln ”resurs” eller ”resursperson” är en frekvent refererad yrkesgrupp som rektorer menar kan användas i avlastande syfte. Rektoreorna är visserligen medvetna om den stora lärarbrist som finns på många skolor men menar även att anställning av nya lärare avlastar ordinarie lärare, dessutom konstaterar de att även befintlig personal i fritidshemmet kan fungera som läraravlastande.

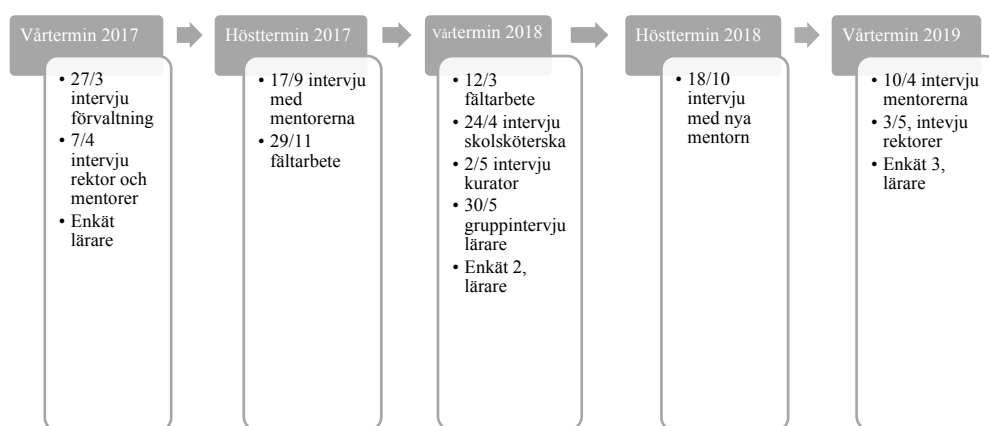
Enkäten visar också att rektoreorna har varierande krav på utbildning och behörighet på de som anställs i avlastande tjänster. Det som framgår är att kompetenser som personlig lämplighet, pedagogisk erfarenhet och pedagogisk utbildning dominerar i rektoreornas krav. Krav på högskoleutbildning ställs framför allt på de socialpedagoger som anställts för att avlasta lärare. Även vissa tjänster som innefattar undervisningsliknande inslag, som till exempel resurslärare, har ibland krav på högskolepedagogisk behörighet.

Vad avlastas lärare med? De avlastande arbetsuppgifterna är många och har en stor variation. En stor del av uppgifterna består av att hantera social problematik som yttrar sig i såväl skolan som i klassrummet. Det handlar om att skapa trygghet i skolan och goda förutsättningar för undervisning och lärande. Andra uppgifter riktar sig mer mot att ge enskilda elever eller grupper av elever stöd i undervisning. De avlastande tjänsterna kan även hantera administrativa arbetsuppgifter samt uppgifter som innebär att kommunicera med vårdnadshavare och andra myndigheter. Avlastande uppgifter omfattar, om än i mindre omfattning, undervisningsliknande inslag. Inte sällan handlar det om att ”lärarassistenter” får gå in och vikariera för ordinarie lärare.

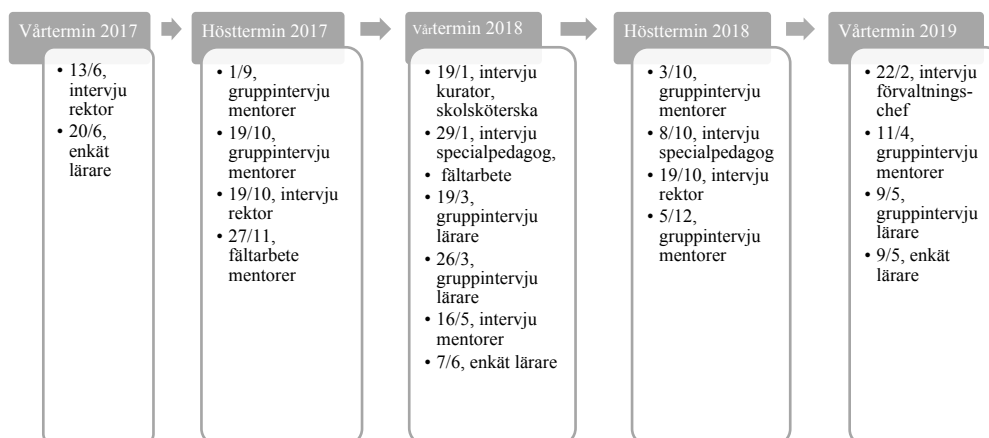
Fallstudier – läraravlastande tjänster på tre skolor

Under två år, 2017-2019 har vi samlat data från tre skolor där läraravlastande tjänster införts. I föreliggande kapitel beskrivs först de tre skolorna. Därefter presenteras studiens datainsamlingar samt en inledande analys av data.

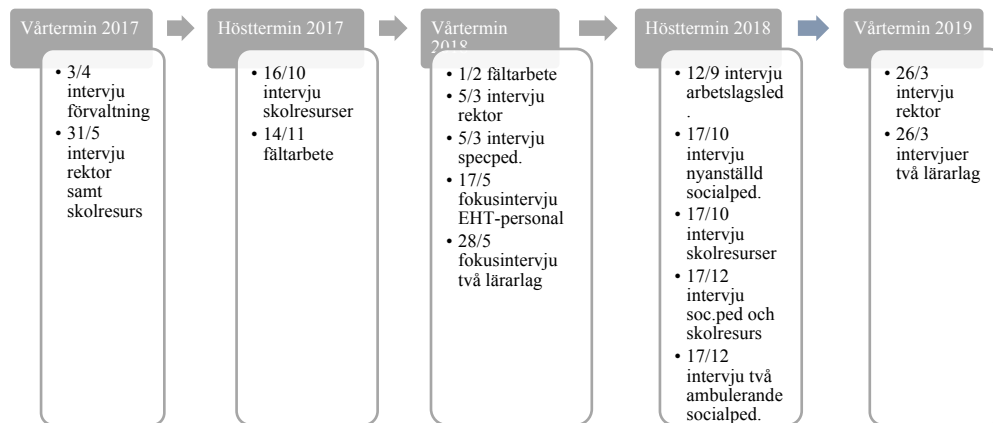
På samtliga skolor har data samlats in med olika metoder. Under de två åren har de individer som innehar de avlastande tjänsterna återkommande intervjuats samt ”skuggats” i sitt arbete. Dessutom har lärare, skolledare och annan personal på skolorna samt förvaltningsledning intervjuats. Lärarna har även fått besvara enkäter med frågor om såväl upplevd arbetsbelastning (frågor ur LR:s årliga arbetsmiljöenkät) som gränser för lärarbetet. Sammanlagt har 86 individer ingått i studien, varav 60 lärare. I nedanstående bild sammanfattas de datainsamlingar som genomförts.



Figur 6. Datainsamlingar Björkskolan



Figur 7. Datainsamlingar Aspskolan



Figur 8. *Datainsamlingar Lönnskolan*

På två av skolorna, högstadieskolorna Björkskolan och Aspskolan, har så kallade heltidsmentorer införts. Dessa har tagit över lärarnas mentorsuppgifter, i vilket ofta ingår ett klassföreståndaruppdrag med tillhörande elevsociala uppgifter. Syftet har varit att lärarna ska få möjlighet att i högre utsträckning ägna sig åt undervisning. På den tredje skolan, gymnasieskolan Lönnskolan, har så kallade skolresurser och socialpedagoger anställts. Uppdraget för dessa har varit av mer allmän och flexibel karaktär. Syftet har bland annat varit att stärka gränssättningarna för lärarnas uppdrag. Här nedan följer en redovisning av processerna och effekterna vid de tre skolorna. Varje skola redovisas först var för sig. I nästkommande kapitel presenteras en konklusion, utifrån en analys av fältstudierna vid samtliga skolor, rörande vilka kritiska aspekter som kan vara avgörande för utfallet av olika initiativ att avlasta lärare.

Björkskolan

Björkskolan ligger i en större stad i en kommun med 68 000 invånare. Tätorten skolan ligger i har ca 40 000 invånare. Skolan är en F-9-skola och erbjuder även förberedelseklass då den är placerad i ett interkulturellt område. Den har nära 900 elever totalt, varav ca 250 elever och 30 lärare på högstadiet, samtliga med lärarbehörighet. Områdets högstadieskola har en hög andel (49%) elever med utländsk bakgrund och skolan har kommunens lägsta andel (51%) eftergymnasialt utbildade föräldrar. Enligt SALSA (ett analysverktyg som tar hänsyn till elevsammansättningen i samband med att Skolverket presenterar skolors resultat av slutbetygen i årskurs 9) skiljer elevsammansättningen i Björkskolan till viss del från snittet. Föräldrarnas utbildningsnivå är något lägre, andelen pojkar är något lägre och andelen nyinvandrade elever något högre än snittet i riket.

Tjänsterna initieras – rekrytering och förväntningar

Under våren 2017 lägger Björkskolan grunden för att kunna introducera heltidsmentorer vid höstterminens start. Projektet växer fram i återkommande dialoger med lärarfacken. Höstterminen 2017 startas det upp som ett ettårigt pilotprojekt på Björkskolans högstadium där heltidsmentorer tar över lärarnas mentorsuppgifter i årskurs 7 och årskurs 8. Mentorena får en visstidsanställning på heltid för projekttiden. Efter ett år permanentas mentorskapet och det anställs ytterligare en heltidsmentor för att ta hand om de kommande eleverna i årskurs sju. Höstterminen 2019, nästan två år efter att projektet med heltidsmentorer sjuösattes, anställer skolan två nya mentorer till högstadiet. Anledningen är dels att en av de nuvarande mentorena har valt att gå tillbaka till sin tidigare tjänst som undervisande lärare, dels ska en extra mentor anställas med hjälp av ett utannonserat statsbidrag. Höstterminen 2019 har skolan således fyra anställda heltidsmentorer

Initiativet till pilotprojektet har tagits emot övervägande positivt av lärarkåren på skolan, även om en del lärare har visat en oro över vad de egentligen kommer att förlora när de överläter mentorskapet till andra. Några av lärarna har även visat missnöje med att undervisningstiden kommer att höjas. För att projektet ska bli ett ekonomiskt nollsummespel kommer undervisande lärare att få öka sin undervisningstid från 18 till 20 timmar i veckan under projektet. Som en effekt av mentorsprojektet kan man i viss mån ha två undervisande lärare under lektioner i företrädesvis teoretiska ämnen. I projektet ingår också att skolans två speciallärare renodlar sina uppdrag.

Under vårterminen 2017 utser rektor de två första mentorena, hen kallar tjänsterna för ”spindeltjänster” som, enligt funktionsbeskrivningen, blir direkt underställda rektor. Tjänsterna har inte varit sökbara, men om det blir permanenta tjänster kommer de att utlysas. Att båda mentorena kommer ”inifrån” organisationen innebär att de är behöriga lärare och redan väletablerade på skolan. Inledningsvis kommer mentorena att ha hand om varsin årskurs, fyra klasser var. Sammanlagt handlar det om cirka 90 elever vardera i årskurs 7 och 8. Rektor påpekar att mentorena inte ska användas som lärarvikarier och att de själva kommer att ansvara för att planera sin arbetstid.

När vi pratar med de tilltänkta mentorena några månader innan höstterminens start 2017 känner de inga större farhågor inför uppdraget. De berättar också att reaktionerna från lärarkollegorna har varit blandade:

...de första kommentarerna från lärarna var av typen: ”Fan, vad skönt!” Det har varit ganska tyst från kollegorna. Några har lite skämtsamt undrat vad vi egentligen ska göra, fylla tiden med. Endast

någon har beklagat att de sociala bitarna i lärarjobbet riskerar att förloras.

Innan projektet sjösätts har ett dokument med en funktionsbeskrivning för mentorena formulerats. Den beskriver bland annat att mentorerna ska:

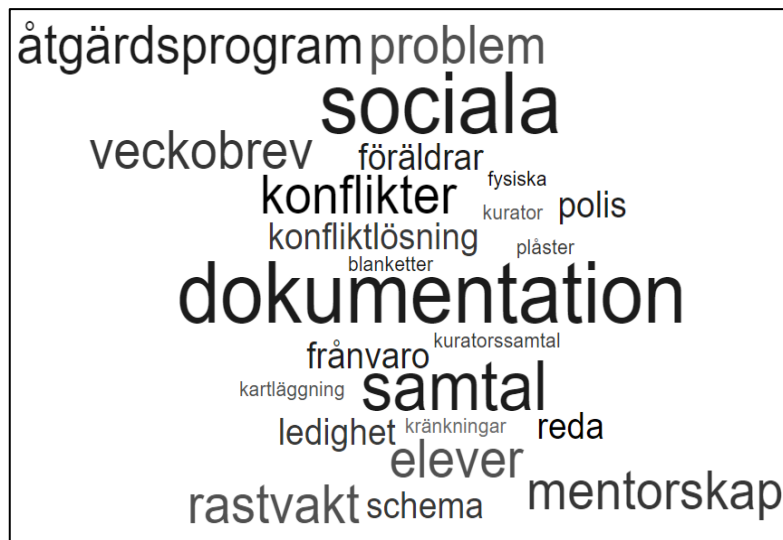
- arbeta pedagogiskt och socialt utifrån internationella, nationella och kommunala styrdokument.
- träffa regelbundet (minst en gång i veckan) sina respektive klasser under klassrådstitid eller motsvarande.
- hålla kontakterna med hemmet.
- handleda elever och har ansvaret i uppdraget att främja elevernas lärande.
- motivera eleven att nå högre måluppfyllelse.
- uppmärksamma svårigheter i elevens skolarbete och ansvara för upprättandet av åtgärdsprogram för elever i behov av särskilt stöd, i samarbete med undervisande lärare och speciallärare/-pedagog.
- genomföra kontinuerliga utvecklingssamtal med elever och vårdnadshavare.
- upprätta den framåtsyftande delen av elevernas individuella utvecklingsplaner.
- följa pedagogisk forskning och bedriva pedagogiskt utvecklingsarbete.
- följa de yrkesetiska principer som fastlagts av de fackliga organisationerna på lärarområdet.
- ansvara för rastvakt, lunchvakt samt eventuell bussvakt.

Dessutom innehåller dokumentet en funktionsbeskrivning för lärarna. Där anges bland annat att lärarna ska:

- delge underlag till mentorn och eventuell speciallärare/-pedagog vid upprättande av PKL och åtgärdsprogram för elever i behov av särskilt stöd.
- undervisa elever, och ha ansvaret i uppdraget att främja elevernas lärande.
- dokumentera och bedöma varje elevs måluppfyllelse och ansvara i förekommande fall för betygsättning.
- upprätta tillsammans med elev skriftliga omdömen som ingår i elevernas individuella utvecklingsplaner, så kallade elevledda IUP-samtal som genomförs av mentor.
- delta som bokningsbara lärare vid utvecklingssamtal ca 10-15 min/elev och vårdnadshavare för expertutlåtande i specifikt ämne en kväll/termin.
- motivera eleven att nå högre måluppfyllelse.
- uppmärksamma svårigheter i elevens skolarbete.

Vid den avslutande lärarkonferensen i juni 2017 får vi tillfälle att träffa lärarna en första gång. Vid samma tillfälle ber vi lärarna att ge skriftliga exempel på hur de ser på gränserna för lärararbetet:

- Arbetsuppgifter du gör nu men som du – som lärare – inte borde göra.
- Arbetsuppgifter du gör nu och som du – som lärare – borde fortsätta göra fast med stöd/hjälp från andra yrkesgrupper.
- Arbetsuppgifter du gör nu och som endast lärare borde göra.
- Arbetsuppgifter du inte gör nu men som du – som lärare – borde göra.



Figur 11. De 25 mest frekventa begreppen som lärarna på Björkskolan använder när de beskriver de arbetsuppgifter de gör nu men som de inte borde göra

Ordmolnet ovan ger en tydlig bild av att de uppgifter som lärarna på Björkskolan anger att de gör nu, men som de tycker att *de – som lärare – inte borde göra*, handlar framför allt om sociala och relationella uppgifter. Som exempel nämns kuratorsliknande samtal med föräldrar och elever men också att reda ut konflikter och ringa vårdnadshavare. Det handlar om att bemöta elever, reda i bråk och kränkningar, agera polis i skolan. Flera av lärarna anger att de lägger mycket tid på att agera vakt; ordningsvakt, matsalsvakt, rastvakt, ordningsvakt på skolan, något de skulle vilja slippa. Lärarna nämner också uppgifter som handlar om praktiska göromål såsom att skriva veckobrev till föräldrar, administrera ledighet, kontrollera närvaro och frånvaro, samla in mobiltelefoner innan lektionsstart, sätta plåster när skolsköterskan inte är på plats.

Lärarna vill gärna fortsätta vara ett stöd för eleverna och en trygg vuxen i skolan, men *med stöd av andra yrkesgrupper*. Flera av lärarna anger att de behöver finnas till för eleverna, arbeta med konflikter som sker under lektionspassen och ha viss föräldrakontakt (exempelvis om risk för betyget F föreligger). De ser det som sin uppgift att vara med och stötta eleverna, ge eleverna feedback och finnas till hands när de behöver extra vuxenstöd. De vill även delta i arbetet med utredningar (polis, socialtjänst) och fortsätta ha visst elevsocialt arbete exempelvis genom kontakt med vårdnadshavare men även med stöd av exempelvis kurator.

När det handlar om uppgifter som lärarna anser att *endast lärare borde göra* så är svaret tydligt. De anser att en lärares uppdrag är att planera, genomföra, utvärdera undervisning och att bedöma och betygsätta elevernas kunskaper. Här är alla lärare eniga. En liknande samstämmighet i svaren återkommer i den sista frågan där lärarna får svara på vad de anser att *de borde göra men som de inte gör* just nu. Att få samarbeta med sina kollegor, både i arbetslag och ämnesgrupper, att få förkovra sig i forskning och genom fortbildning och att utveckla sin undervisning genom samplanering med kollegor står här högt på den gemensamma önskelistan.

Gränser för mentorernas arbete

Tydliga gränser och gränsmarkeringar

Efter bara någon månad in på terminsstarten 2017 berättar mentorerna att rutinerna för uppdraget ännu inte har satt sig helt. Vid terminsstart är det många administrativa arbetsuppgifter som har blivit mentorernas uppgift:

Första veckorna var det ju i stort sett bara administrativ tid. Då fick vi ju in elevlapparna, alla adresser och mejladresser som ska in i datorerna för att vi ska göra mejllistor, och det är vaccinationslappar och liksom...

Mentorerna har blivit lite överrumplade av allt administrativt arbete som har tagit mycket tid vid terminens uppstart. Det administrativa arbetet upplevs stå i vägen för viktigare uppgifter av mer pedagogisk och social karaktär, vilket medfört att de inte riktigt har kommit dit de vill ännu. De upplever sin tid som beskuren.

Än så länge har det blivit alldeles för mycket åt det administrativa och för lite pedagogiskt, att få göra klassrumsbesök och att kunna prata enskilt med elever, kunna sitta så här och prata och kolla läget, ”Hur känns det? Hur ska vi göra? När ska vi göra?”.../ Det har inte kommit dit ÄN. Men det hoppas jag att det kommer att komma dit.

Under vårt fältarbete på skolan märker vi emellertid att flera av de administrativa uppgifterna, som till exempel arbetet med att samla in elevernas mobiltelefoner varje morgon kan vara mer än bara en administrativ uppgift. Det är också ett sätt att se och bekräfta varje elev, att säga god morgon och att kort prata med eleverna, känna av dagens status och göra korta avstämningar om så behövs. Senare under projektet pekar mentorerna dessutom på hur viktigt detta arbete är.

Trots att funktionsbeskrivningen för mentorerna upplevs som tydlig upplever de (och lärarna) inledningsvis att den lämnar visst utrymme för tolkningar. Små saker kan eskalera till diskussioner om vem som egentligen ska göra vad. Det uppstår ibland en del otydligheter om var gränsen ska gå mellan mentorernas och lärarnas arbete. En av mentorerna säger:

Och det började med klassplaceringarna. ”Gör ni dom då?” frågade alla. Och inte liksom ”Dom gör ni.” Utan vi började bolla i arbetslaget, ”Gör ni dom?” och jag svarade att ”jag tänker inte göra dom, för det är ni som träffar klassen och ni måste ju se till att det funkar i klassrummet”. Men då säger lärarna ”Det var ju en läraruppgift förut, så vad är det egentligen som vi blir av med?” alltså även om det bara tar 30 sekunder...men om man ska granska och vara riktigt krass så var det ju en uppgift som lärarna tidigare hade. Men nu... de som träffar klassen mycket vet ju vad som gäller. Så det slutade med att de gamla mentorerna, som känner eleverna, gjorde åttornas placeringar. Sen har vi inte diskuterat fortsättningen.

När det gäller arbetsuppgifter som har tydlig karaktär av undervisning är mentorerna noga med att markera gränser. Vikariefrågan var klargjord i uppdragsbeskrivningen redan inledningsvis när projektet startade och att gå in och ta undervisningsliknande uppdrag är något som mentorerna bestämt markerar emot.

Skolan har till exempel något som kallas för fokustid, det är läxläsning. Då kallade rektorn in oss och sa att han hade gått hem och funderat och han hade pratat med förvaltningen, och så säger han att det skulle ju ha stått med i erat anställningsavtal att det [fokustiden] skulle ni ju ha haft

eftersom det inte är något ämne. ”Vad tror du om det?” frågade rektorn. ”Skitdåligt” svarade jag då. För det läser ju upp ännu mer tid. Vi är ju redan låsta som det är nu. Jag förstår syftet, och det är ju jättebra, och jag kan tänka mig att gå in där precis som jag går in i alla andra lektioner. Men det blir också en förväntan från andra lärare, att då är vi helt plötsligt ansvariga och ska se till att det funkar. Och den tiden har inte jag, att kunna gå ut och säga att ”nu vet jag från matteläraren att du ska arbeta med det här” ...utan det måste ju undervisande lärare se till att det funkar.

Även om funktionsbeskrivningen upplevs som tydlig och mentorerna är tydliga i sitt sätt att markera gränser finns utrymme för korrigeringar. Två år efter att heltidsmentorerna införts på skolan berättar rektorn att mentorernas uppdrag hela tiden finjusteras:

Det kan handla om när utvecklingssamtalen ska ligga, jobbet i korridorerna, hur ska strukturstödet se ut ... alltså alla dom här små detaljerna som gör att helheten blir till slut en så himla bra slutprodukt.

Samtidigt betonar rektorn att det är viktigt med tydliga arbetsbeskrivningar för varje yrkesgrupp och att personalen följer sin beskrivning:

/.../ det tror jag ligger i vårt ledarskap om jag ska vara ärlig... att vi vill ha det så /.../ Det skulle inte riktigt funka på en så stor skola att ha det flytande för då skulle det bli alldeles för många kockar som är inblandade, vi måste ha var sitt område här.

Två år efter att heltidsmentorerna införts pratar vi med dem om gränsdragningarna mellan de olika yrkesgruppernas uppdrag. Mentorerna upplever nu att de arbetar tillsammans, som ett team som stöttar varandra. De upplever också att de är ganska klara med var gränserna mellan uppdragen går, samtidigt som var och en agerar utifrån vad situationen kräver:

Dom [gränserna] är fungerande på så sätt att vi inte är, det är ingen som tar illa upp i alla fall. Det är ingen som kommer och skäller på en och säger att ”nu gör du mitt jobb” eller ”varför har du inte gjort ditt jobb”...

Spindeln-i-nätet – mer användbar än utnyttjad.

Mentorerna beskriver en arbetssituation som stämmer väl överens med den bild som rektor målade upp innan sommaruppehållet – ”spindeltjänsten”:

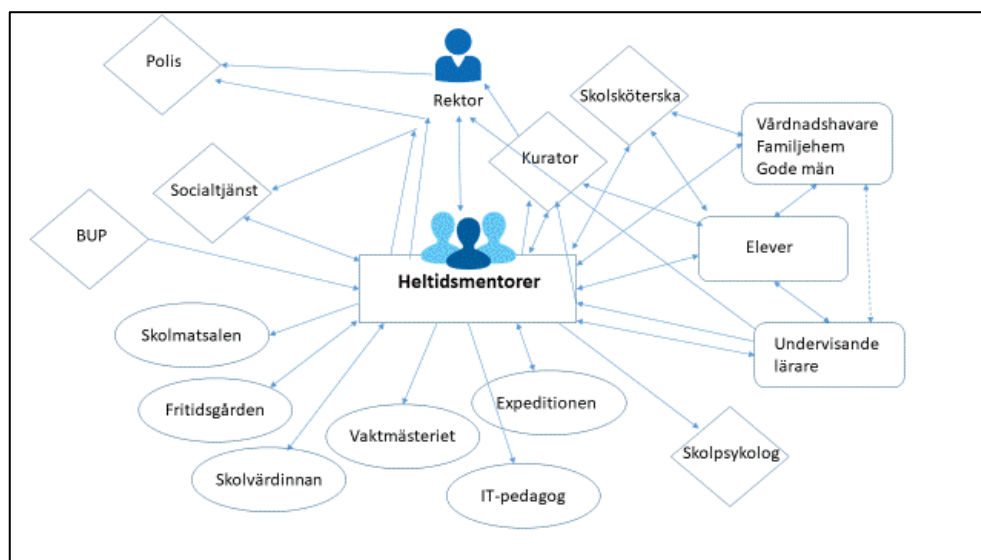
/.../ att finnas till hands hela tiden. Och egentligen, alltså det låter ju helt galet när man säger det, men det blir ju för ALLA. Liksom. Precis som jag sa. Vi synkar med SYV, vi synkar med skolsköterskan, kuratorn undrar om dom och dom tiderna passar...

Mentorerna har ingen schemalagd tid, förutom mentorstid med varje årskurs en gång i veckan. Under den ”lektionen” går man bland annat igenom nästa vecka med klassen samt informerar om aktuella läxor mm. Det digitala schemat de visar oss består av mycket ”gråtid”, det vill säga icke schemalagd tid. Gråtiden vill mentorerna gärna vara med på några lektioner i sina respektive klasser då och då, för att sedan prioritera tid att vara närvarande i korridoren. De beskriver uppdraget som flexibelt och rörligt:

Och sen är det ju så med den här spindelfunktionen att det kommer in nån som vill informera om något, eller måste fråga om någonting, eller berättar om något som har hänt som vi behöver kolla upp, eller ”nu är

den sjuk, vi måste hämta ut mobilerna”... och sen kommer nästa, javisst... och man sitter med någonting men man blir hela tiden... användbar. Inte utnyttjad, men användbar.

Vid en av våra träffar, vårterminen 2019, med mentorena försöker vi skapa en bild över vilka det är de arbetar med under en dag, en vecka, en månad.... Vilka kommunicerar de med, vilka samarbetar de med, vilka kontaktytor finns? Om de ser sig som spindlar i nätet, vilka finns då i deras nät? Medan mentorena berättar ritas vi en bild:



Figur 12. Bild över mentorernas kontaktytor

Tillsammans diskuterar mentorena vilka funktioner, professioner och aktörer som ska vara med på bilden och hur de arbetar med dem. De diskuterar också om linjerna ska vara streckade eller ifyllda och om pilarna ska gå åt båda håll eller bara en väg. Deras känsla, när bilden växer fram, är ”vad mycket vi gör!” Bilden åskådliggör hur brett mentorernas uppdrag är och hur mycket kommunikation som ingår i det dagliga arbetet. De blir också snabbt överens om att det är omöjligt för en lärare att upprätthålla alla de här kontakterna och uppgifterna – och samtidigt undervisa. En av mentorena säger:

Den här bilden som vi ritas upp här nu visar ju vad lärarna, som de undervisande lärarna just nu har blivit avlastade med. Jag tänker att om inte heltidsmentorena hade funnits så hade undervisande lärarna fått ta alla de här... Strecken hade gått till dom.

Mentorernas upplevelser av spindelfunktionen är å ena sidan positiv. De ser denna funktion som viktig och meningsfull. Å andra sidan kan spindelfunktionen ibland upplevas som belastande. Om vi backar tillbaka till höstterminen 2017 pratar de om den relativt stora arbetsbelastningen de upplever, och de oroas lite över en kommande period med utvecklingssamtal och dokumentationer som ska göras. De säger, lite skämtsamt, att de kanske behöver assistenter som kan avlasta dem?

Jag skojade ju med dig häromdagen och sa att ”Fan, jag tror heltidsmentorena behöver assistenter”! Haha! Det är vi som behöver assistenter, för lärarna har ju liksom sina, de kopierar ju och gör saker och de kanske också skulle behöva ha det... nu jobbar ju väldigt många i typ classroom [en digital lärportal för elever och lärare] och så, så det löser sig kanske den vägen. Men det här med insamling av papper ...

Sen kommer dokumentationen, att vi måste öppna upp extra anpassningar och hålla koll på vilka som ska ha åtgärdsprogram.

Under våra fältstudier 2017 och 2018 ser vi tydligt hur spindelfunktionen är en central del av mentorernas arbete. De har till exempel fått arbetsplatser i lärarnas arbetsrum vilket innebär att de är en del av det öppna kontorslandskapet och därmed tillgängliga för allt och alla. Från början hade man pratat om att placera mentorerna tillsammans med elevhälsan men kommit fram till att det ändå fanns större vinster att sitta nära lärarna. Vi märker att mentorernas placering bland lärarna innebär att informationen flödar över dem. Lärare kommer till deras skrivbord och vill diskutera enskilda elevers hälsostatus och skolresultat, de vill informera om viktiga saker att ta med i veckans brev hem till vårdnadshavarna och göra andra överlämningar. Mentorernas skrivbord är fulla med post-it-lappar med saker att komma ihåg och åtgärda.

Samtidigt värnar lärarna om mentorerna. Två år efter att mentorerna tillsatts uttrycker lärarna en oro för mentorernas arbetssituation och nämner att man behöver se över deras uppgifter och arbetssituation. Det finns en risk, menar de, att mentorernas uppdrag svämmer över:

Jag tror snarare att det är mentorsuppgiften som är viktig att kontrollera. För det är den som kan svämma över för man stoppar in allt där precis som när vi var mentorer. Men nu ska vi [lärarna] ju ha mer fokus på undervisningen och då är det ju lättare att kontrollera. Men hos mentorn stoppar man in allt.

Lärarna diskuterar även hur gränserna för mentorernas uppdrag kan justeras. Ett exempel är uppdraget att rastvakta, ett uppdrag som placerades på mentorerna:

Jag tycker fortfarande att jag skulle ägna mig åt undervisning och inte åt att rastvakta, till det tycker jag att man skulle ha en annan personalgrupp. Men med det menar jag inte att mentorerna ska vara de som gör det.

Lärarna berättar att de fortfarande är både matsalsvakt och rastvakt och ibland att de även hanterar konflikter m.m. När vi pratar om arbetsfördelningen framkommer att det finns friktioner och att dessa inte handlar om otydliga gränser utan snarare om en ojämn fördelning av arbetsbörda. Två lärare berör detta under ett samtal:

Lärare 1: Fast helt friktionsfritt är det ju inte, för jag menar lite glapp har vi ju här och där, där det krockar mellan mentors uppgifter och våra uppgifter. Det har vi haft hela tiden. Så jag tycker inte att man ska skönmåla det och säga att allt är klappat och klart. För det tycker jag inte att det är. Och jag tror inte att mentorerna upplever det heller, för de är rätt så slitna.

Lärare 2: Men det tror jag inte handlar om att våra fördelningar inte är klargjorda.

Lärare 1: Nej, kanske inte...

Lärare 2: Det handlar nog mer om deras arbetsbörda.

Både lärare och mentorer på Björkskolan verkar uppleva en tydlig arbetsdelning som hjälper dem i gränsdragningarna mellan rollerna. Lärarna är dock självkritiska och framhåller att friktioner också uppstår på grund av hur lärare och mentorer kommunicerar och delar information. Ett exempel är hur och var lärarna informerar mentorerna om något som har hänt. Två av lärarna berättar under en intervju:

Lärare 1: Ja... det är ju när det händer grejer...man tar mycket i stunden. Ser jag en mentor när jag går förbi så kanske jag lämnar över en incident [något som har hänt] till mentorn, och det är skönt för mig att bli av med den informationen men det blir ju kanske jättstressigt för den personen [mentorn som ska ta emot informationen] vilket jag också förstår. Så det kan ju bli lite tandagnissel.

Lärare 2: Ja, jag tänker det också, det är mer hur än vad. Vi vet ju att de ska ha informationen, men hur och när den ska lämnas över...det är inte helt klart.

Detta dilemma är också något vi noterar när vi under fältarbete följer mentorerna i arbete. När vi sitter i personalrummet noterar vi att lärarna kommer i strid ström till mentorernas arbetsplatser med post-it-lappar med kortfattad information. Mentorerna stoppas också i korridoren av lärare som dryftar frågor och tankar, alternativt gör överlämningar i stunden. All den till synes osystematiska information som mentorerna får i stunden framstår som svår att hantera, lagra, reagera på och föra vidare.

Mentorerna upplever att de har en alltför stor mängd elever som de både ska skapa relationer till men även ha alla utvecklingssamtal med. En mentor berättar:

/.../ punkterna i sig [på funktionsbeskrivningen] kanske skulle funka. Men då behöver man ha färre elever. Istället för 80 elever kanske man ska ha 50 elever så att man hinner med. För har man så många elever som de har så finns det inte en chans i världen att man hinner med alla punkter.

I samtalen tar lärarna upp att det borde anställas fler mentorer (Här bör dock påpekas att en fjärde mentor tillsätts höstterminen 2019) men också att organisationen runt mentorerna och förutsättningarna för mentorernas uppdrag måste rekonstrueras. De menar att det är en allt för slimmad organisation runt mentorerna, som riskerar att göra uppdraget oattraktivt:

Och då måste man börja titta där så att man inte kör det här [organisationen med heltidsmentorerna] i botten. För då är det ingen som vill ha det här uppdraget för det är för jobbigt. Och då måste man vara vaksam så att det inte går för långt. Våra chefer måste börja titta på detta så att man inte spränger den här gränsen. Det ska vara attraktivt, det ska stå folk på kö som vill ha det här uppdraget.

Lärarna är oroliga för att mentorerna inte orkar med uppdraget, och de tänker även på de konsekvenser detta skulle få för dem som undervisande lärare. Man menar att man måste arbeta förebyggande för att få både lärare och mentorer att trivas i uppdraget. Lärarna menar att de själva inte skulle vilja söka mentorstjänsten, även om den, för två år sedan, lät attraktivt:

När vi gick in i det här tyckte jag att det lät som en jättekul grej att kanske få ha en sån tjänst under en period i sitt liv. Men efter att ha sett det så känner jag att jag aldrig i livet skulle vilja ha en sån tjänst. Och det är sorgligt.

Här kan emellertid tilläggas att trots att lärarna på Björkskolan var tveksamma till attraktionskraften i tjänster som heltidsmentorer kom 54 ansökningar in till de två nya tjänsterna som annonserades ut inför höstterminen 2019. Av dessa uppfyllde 33 skolans krav på lärarexamen.

Nästan två år efter att organisationen med heltidsmentorerna införts pratar vi med mentorerna om deras arbetssituation. De delar inte lärarnas oro utan upplever att de har ett tämligen väl avgränsat arbete. De har kommit in i sina roller och trivs på jobbet. De hävdar visserligen att arbetet ibland kan vara stressigt men att upplevelsen av stress är periodisk. En sådan tung period infaller exempelvis när alla utvecklingssamtal ska genomföras. Dessutom menar mentorerna, liksom lärarna, att en bidragande faktor till upplevelser av stress och tillkortakommanden är det alltför stora antalet elever som varje mentor har ansvar för.

/---/ och det stora, som vi alltid säger, är att vi har för många elever. Man kanske borde ha insett vid starten att man inte kan ha 80 elever.

Från och med höstterminen 2019 har emellertid Björkskolan fyra heltidsmentorer, vilket innebär att två mentorer delar på ansvaret för de cirka 80 eleverna i årskurs sju.

Mentorerna upplever inte att lärarna har slutat att komma med ärenden och information till mentorerna, i avsikt att skydda dem. Däremot menar mentorerna, precis som lärarna tidigare har diskuterat, att man behöver hitta ett bättre system för överlämning av information mellan dem och lärarna. Nuvarande system (post-it lappar, möten i stunden et.c.) är inte energibesparande eller effektivt:

Det är fortfarande så där att man ”ja vad vill du att jag ska göra med den här informationen du gav mig för jag förstår inte riktigt vad du vill”. Så är det fortfarande. Mycket.

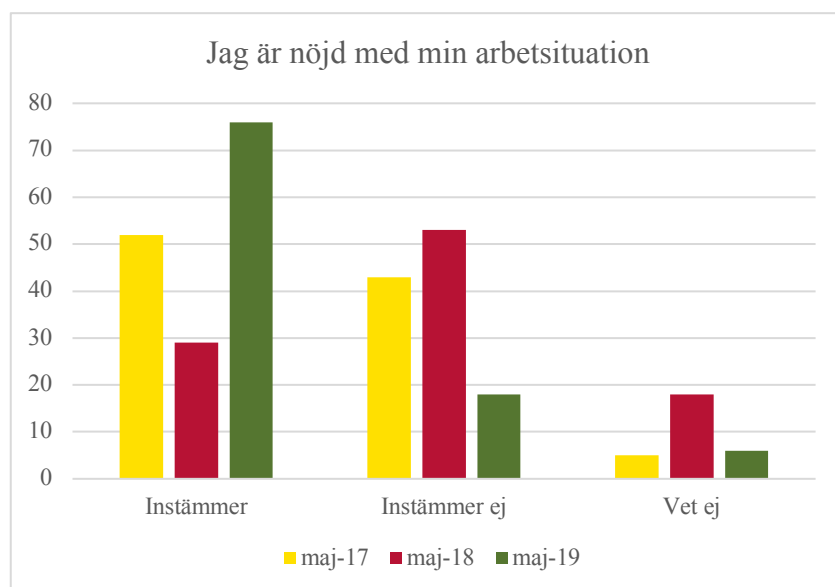
Mentorerna tolkar viss överlämning av information som att lärarna behöver prata av sig, de behöver en mottagare till sin information för att de sedan ska kunna släppa det. Mentorernas uppdrag blir då att vara ”containrar”, att ta emot och eventuellt lagra informationen och sedan lägga undan den. Ofta handlar det om småsaker och om att ha is i magen. Många gånger upplever mentorerna att de inte behöver agera eller följa upp.

Gränser för lärarnas arbete

Renodling och lättnad i börda

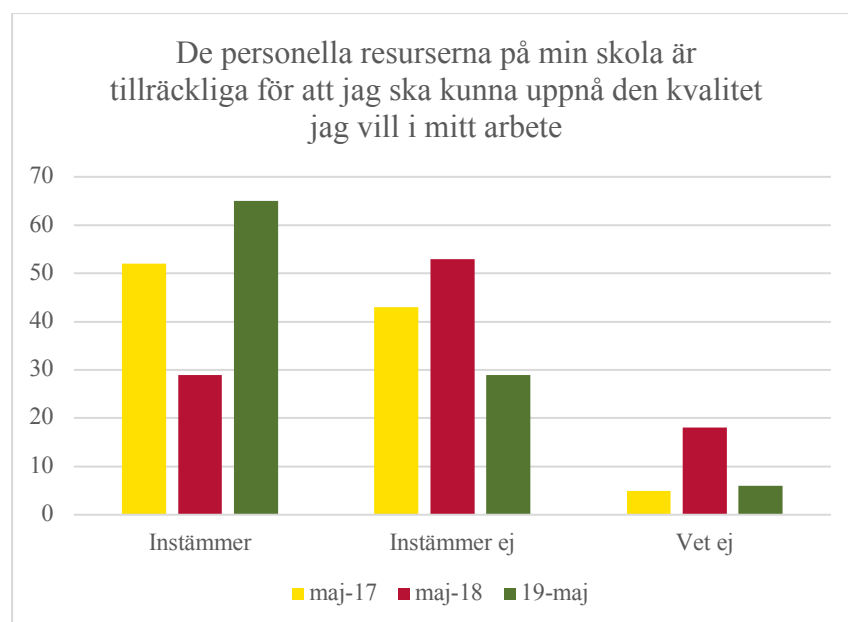
För att få en indikation på hur lärarna upplever förändringen, som införandet av mentorer inneburit, ber vi dem svara på frågor om hur de upplever sin arbetssituation. En första enkät distribueras till lärarna i maj 2017, terminen innan mentorerna tillsätts. Samma enkät delas ut även i maj 2018 och maj 2019, ett respektive två år efter introduktionen av mentorerna. Av de lärare som berörts av tillsättningen av mentorer har 21 lärare (maj – 17), 17 lärare (maj- 18) respektive 17 lärare (maj-19) svarat på frågorna. Frågorna i enkäten är tagna ur den enkät som Lärarnas Riksförbund årligen ställer till sina medlemmar. När vi jämför svaren från Björkskolans lärare (enkäten maj 2017) med hur rikets lärare svarar ser vi att Björkskolans lärare, redan innan tillsättningen av mentorerna, är betydligt mer nöjda med sin arbetssituation än den genomsnittlige läraren i riket.

Vi kan också se att upplevelserna av arbetssituationen varierar över de två åren. Svaren efter ett år pekar på att arbetssituationen upplevs något sämre medan svaren efter två år indikerar att lärarna, efter två år av heltidsmentorering, är markant mer nöjda med sin arbetssituation än tidigare:



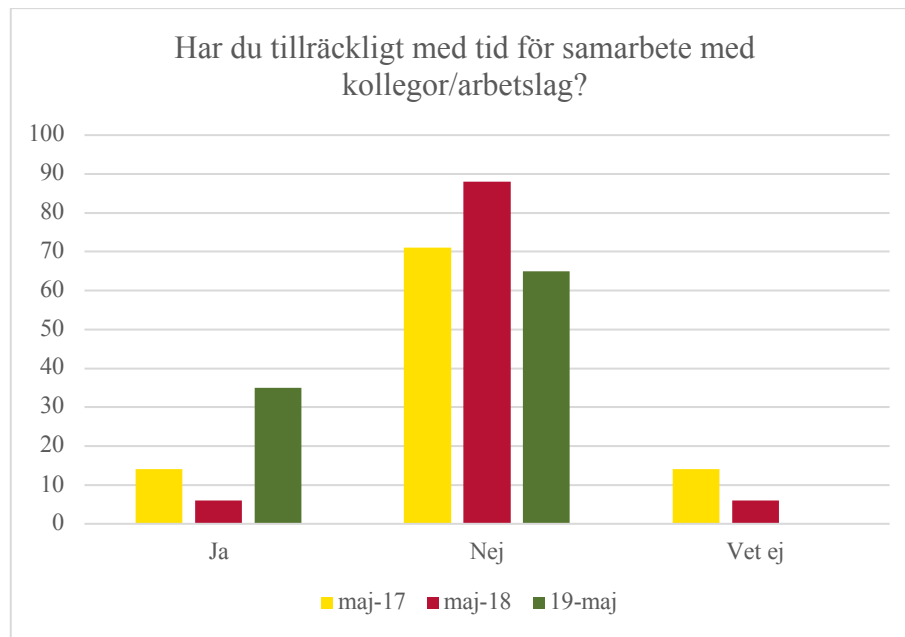
Figur 13. Procentuell fördelning av lärarnas svar på Björkskolan. Nöjdhet med arbetssituationen i maj 2017, 2018 och 2019.

De anser även att det, efter två år, i högre grad finns tillräckliga personalresurser för arbetet:



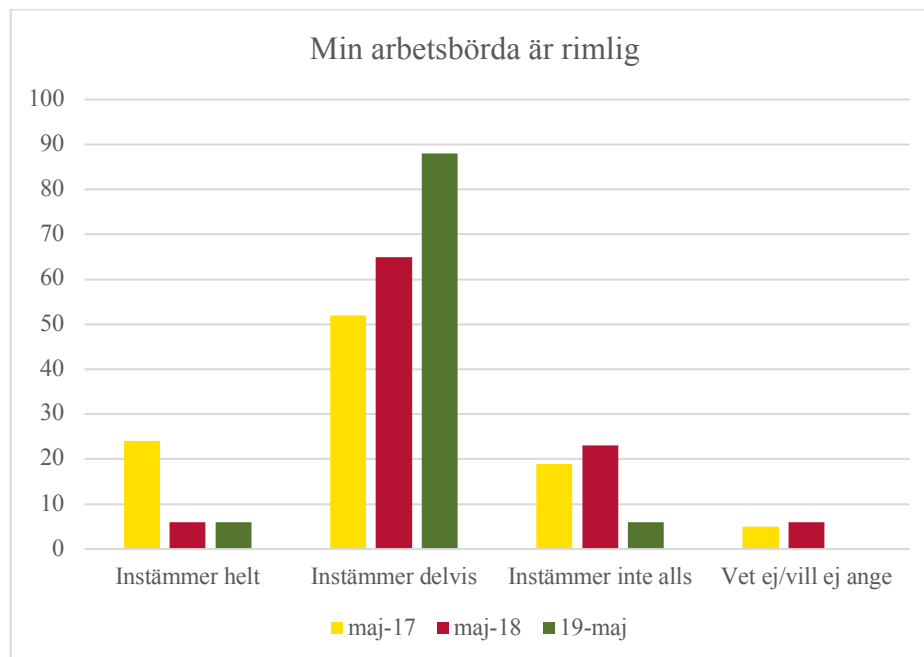
Figur 14. Procentuell fördelning av lärarnas svar på Björkskolan. Tillräckliga personalresurser i maj 2017, 2018 och 2019.

Tid för samarbete med kollegor upplevs också ha förbättrats:



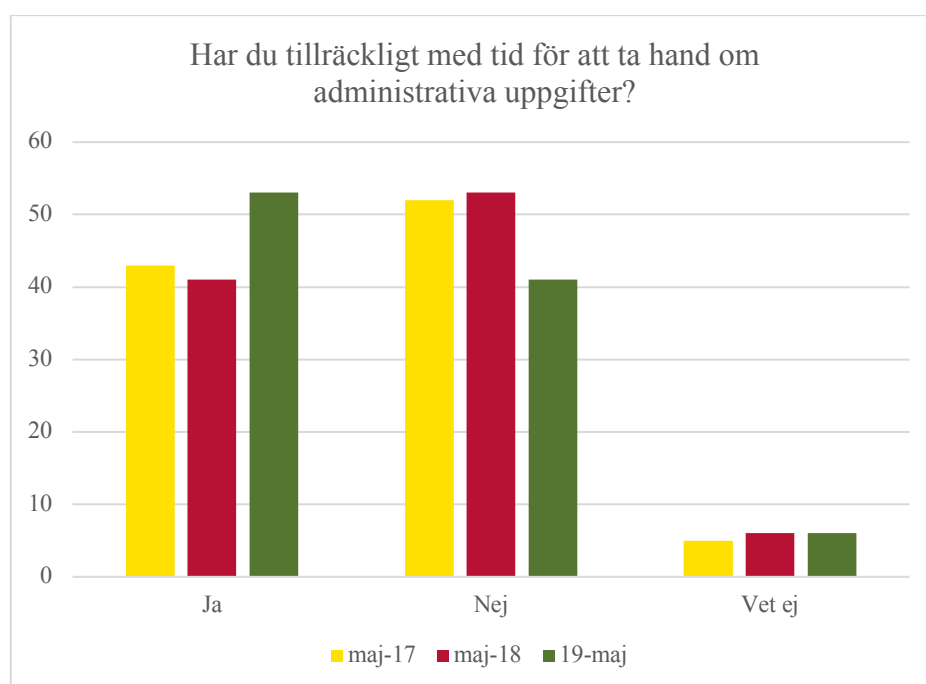
Figur 15. Procentuell fördelning av lärarnas svar på Björkskolan. Tid för samarbete i maj 2017, 2018 och 2019.

Lärarnas upplevelser av arbetsbördan är emellertid lite mer varierad.



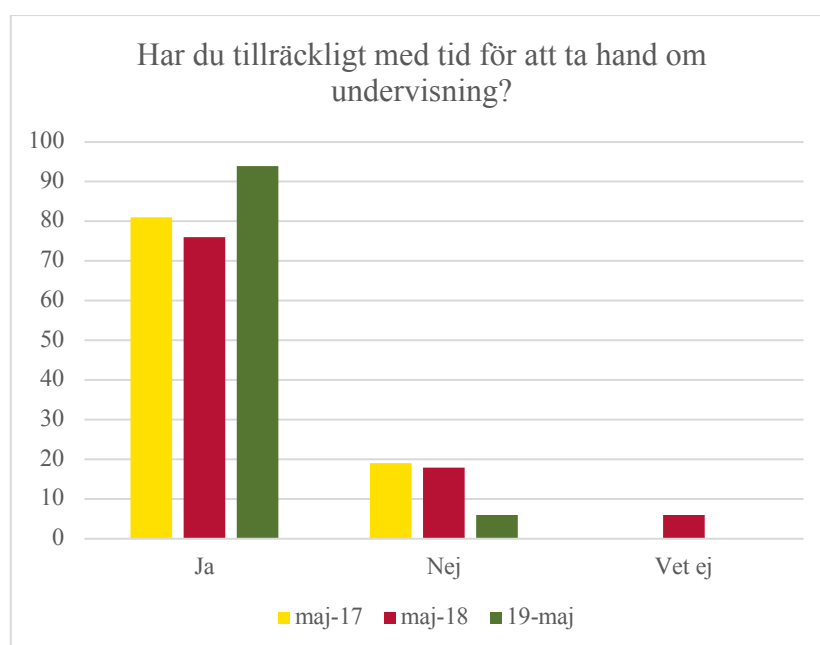
Figur 16. Procentuell fördelning av lärarnas svar på Björkskolan. Rimlig arbetsbörda i maj 2017, 2018 och 2019.

Upplevelsen av tid för att ta hand om administrativa uppgifter har ökat marginellt:



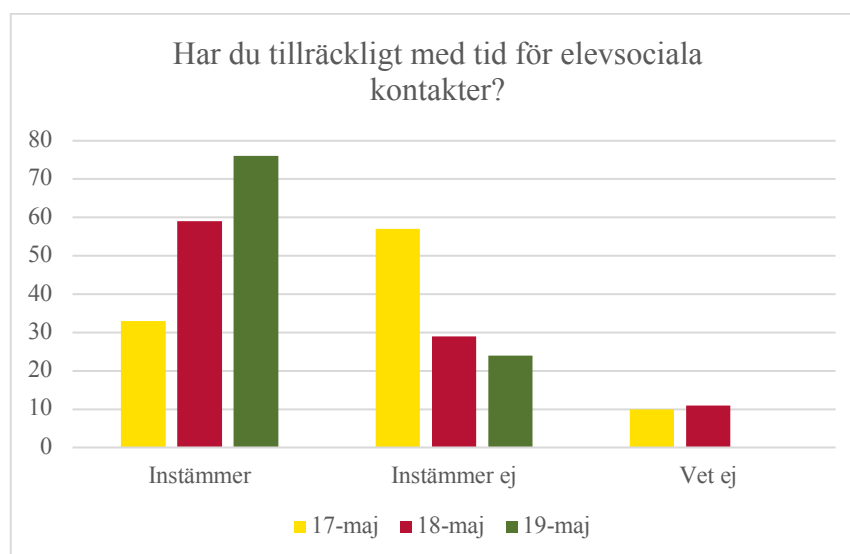
Figur 17. Procentuell fördelning av lärarnas svar på Björkskolan. Tid för administrativa uppgifter i maj 2017, 2018 och 2019.

Även upplevelsen av att det finns tillräckligt med tid för undervisning har ökat marginellt:



Figur 18. Procentuell fördelning av lärarnas svar på Björkskolan. Tid för undervisning i maj 2017, 2018 och 2019.

En klar majoritet av lärarna anser att de efter två år har tillräckligt med tid för elevsociala kontakter:



Figur 19. Procentuell fördelning av lärarnas svar på Björkskolan. Elevsociala kontakter i maj 2017, 2018 och 2019.

Om det är just introduktionen av heltidsmentorer som påverkat svaren är - utifrån denna enkät - omöjligt att fastslå. En mängd skilda faktorer kan ha påverkat lärarnas svar. Vad vi ändå kan konstatera är att ett antal lärare på Björkskolan svarat på samma frågor med ett, respektive två, års mellanrum och att svaren i vissa fall faller olika ut och att detta skulle kunna peka på tendenser i lärargruppens uppfattningar. Över två års tid ser vi till exempel hur lärarna överlag är lite mer nöjda över sin arbetssituation.

Men vi kan, som sagt, inte vara säkra på att denna tendens beror på införandet av heltidsmentorer. Data från fältstudierna kan emellertid komplettera och nyansera den bild som tonar fram i enkätsvaren. I våra samtal med lärarna uppfattar vi att de verkar vara överens om att arbetsbördan minskat, både i termer av det elevsociala arbetet och administrativa uppgifter, sedan heltidsmentorerna introducerades. Några lärare saknar visserligen vissa sociala och relationella inslag i arbetet men menar att fördelarna med heltidsmentorer överväger.

Men jag kan till viss del sakna vissa av de här relationerna, när man hade sina tio elever som man brydde sig extra om och man hade väldigt täta föräldrakontakter med vissa och man jobbade som ett team /.../ det får man lite boost av också. Sen finns det många såna kontakter man inte saknar alls naturligtvis. Men det är övervägande positivt att inte ha dem längre.

Tydliga exempel är att lärarna inte längre hanterar elevernas frånvaro, men också att lärarna numera inte behöver ringa de ibland svåra samtalen om elevernas bristande ordning och uppförande hem till vårdnadshavarna. De berättar att arbetet inte längre inkluderar att skriva veckobrev och hantering av blanketter m.m. Mentorerna avlastar dem även när det gäller att organisera exempelvis friluftsdagar och teaterbesök, då de tar ett stort ansvar för att planera och genomföra aktiviteterna. Lärarna beskriver att de upplever att de har fått en bättre arbetssituation. De är nöjda med den avlastning de har fått, och det har satt spår på flera olika vis:

Det är en enorm börda ... att vara mentor i en klass som man knappt aldrig undervisar, och att få den bördan bortlyft från axlarna det är

Det blir som ett annat jobb. Inget snack. Det är många grejer, inte bara det här, som är borta, som man inte behöver fundera på. Det är så tydligt nu när vi har heltidsmentorer.

Framför allt återkommer lärarna till att de upplever en lättnad i ansvar, en mindre psykisk anspänning. En av de stora skillnaderna är att vissa uppgifter, som det elevsociala arbetet och konflikthantering, inte längre är den enskilda lärarens ansvar. En lärare beskriver detta:

Man kan nog inte räkna med att de ska försvinna helt för jag jobbar ju på en skola där det uppstår konflikter i grupper där elever som har förtroende för en finns kanske. Och jag är vuxen här så det är klart att jag kliver in i den rollen. Men för mig personligen upplever jag att det har blivit en jättestor skillnad att det inte hänger på mig. På de här 27 [eleverna]. Att jag inte är uppkopplad 24/7 på de här 27 [eleverna]. Det är en jättestor skillnad tycker jag. Och då kan jag ta det när det händer. För det är nu, och då korrar jag det. /.../ Så jag tycker att det är jättestor skillnad. Men sedan förväntar jag mig inte att det ska försvinna, när man jobbar i den här typen av organisation och arbete. Men jag tycker att det är stor skillnad.

Lärarna hävdar också att läraruppdraget har blivit mer renodlat som ett resultat av att heltidsmentorererna anställdes.

Avlastning tycker jag inte att jag känner, det är mer renodling. ... jag känner inte att ”oj, nu orkar jag jättemycket mer i undervisningen”. Det gör jag inte. Men det är mer renodlat, jag är inte inne i allting.

Någon uttrycker renodlingen som att mentorerna bidrar till att skapa ett tydligare fokus på deras undervisningsuppdrag – en ”varudeklaration”:

Det som är intressant, vi som är gamla... det är att så länge jag har varit magister så har ju aldrig någonsin en arbetsgivare velat göra en varudeklaration. ”Vad är lärarens uppgift?” Det har varit totalt tabu, av många olika orsaker. Men det här är ett steg mot det, som är väldigt intressant. Det handlar om värderingar och så vidare och tydlighet – det är alltid bra att veta att ”det här är faktiskt kuratorns jobb. Hen gick inte lärarhögskolan utan socionomutbildningen.”

Introduktionen av mentorerna har även gett andra vinster. En sådan är att dagen och veckan blir mer inrutad och förutsägbar, när lärarna vet att de inte riskerar att behöva göra uttryckningar hela tiden:

Och det finns en förutsägbarhet. Jag vet att på onsdagar kan jag planera. Jag vet att jag kommer att hinna planera. Förut så var det så att om jag behövde planera för en labb...och så det blev en konflikt så kanske jag fick ta min planeringstid till att lösa konflikten vilket innebar att jag inte kunde genomföra den labben jag hade tänkt eftersom jag inte kunde planera den. Och det där är oerhört skönt att vara avlastad med.

Inlåsta i undervisning

Även om lärarna känner en lättnad i arbetsbörda upplever de samtidigt att de, med den extra undervisningstid de fick vid projektets start, har nått gränsen för vad de klarar av under en arbetsvecka. De beskriver visserligen att de har fått ett renodlat läraruppdrag och att de känner en avlastning i form av en mindre psykisk anspänning, men inte att de är avlastade i kvantitativ bemärkelse. Ökad undervisningstid innebär

att de har fått mindre tid över för till exempel kollegiala samtal, utveckling av undervisning eller fortbildning. En av lärarna säger:

Våra egna luckor har ju minskat och då minskar även den här möjligheten att få tid att tänka nytt och samarbeta och så... och även den extra konferenstiden har ju varit borta [På grund av att lärarna deltog i Lärarlyftets kurser under 2017], så det har ju inte funnits så mycket gemensam tid. Just i år. Men vi hoppas att det är tillfälligt.

Även mentorerna har uppfattat en utebliven kvantitativ avlastning för lärarna. De menar att man borde ha tänkt annorlunda om lärarnas uppdrag från start:

/.../ men det hade varit otroligt önskvärt att undervisande lärare inte hade behövt ha mer undervisningstid. Att de hade legat kvar på det de hade innan. För det var ju liksom en sak som störde i början... att de kände att de fick mer att göra. De skulle ju få ett lättare jobb, istället fick de mer undervisning. Så det hade varit önskvärt. För det var ganska surt i början. Men nu har de vant sig och de har sett att det faktiskt har blivit en avlastning.

Lärarna har varit medvetna om den utökade undervisningstiden ända från projektstart. Det har inte kommit som någon överraskning. Snarare är det upplevelsen av den minskade tiden för kollegiala samtal, utveckling och samarbete som de är överraskade över. Är då priset lärarna har betalat för högt? Här menar de flesta av lärarna att det, trots allt, varit värt det.

Jag tänker att det jag tidigare ville göra mer av fick jag ju inte göra då heller. Så det är inte så att jag har blivit av med möjligheter. Kanske någonstans att jag har fått ännu mindre tid till samplanering, men jag hade inte särskilt mycket innan heller. Och den tid jag hade innan åts alltid upp innan av akuttryckningar även om jag hade tiden i schemat. Så summan av kardemumman är nog ungefär samma som innan. Nej, jag tycker inte att det är ett för högt pris.

Dessutom kan lärarnas upplevelser av minskad tid ställas mot deras svar i enkäten, där de anger att tiden för samarbete med kollegor har förbättrats två år efter att mentorstjänsterna infördes. Olika data ger här en motsägelsefull bild. Men det verkar som att den gränsen för hur mycket undervisning lärarna kan ha i sin tjänst trots allt är nådd. När vi frågar om lärarna är beredda att gå upp ytterligare en undervisningstimme i veckan för att finansiera en extra mentor är svaret nej från alla lärare runt bordet.

Även skolans kurator konstaterar att lärarnas ökade undervisningstid har påverkat skolpersonalens sociala samvaro, utöver formella arbetsplatsmöten, med varandra på ett negativt sätt:

Vi hade gemensam fika här på fredagar, som innan det här var fullt möjligt, å dom allra flesta lärarna var alltid här mellan tjugo i tio och tio. Den har helt fallerat under detta året, för dom undervisar. Som det ser ut det här året så har vi haft mindre tid att sitta i arbetslag, att sitta å prata elevvård och så. Den tiden har ju minskat. /.../ det finns för lite mötesplatser att reflektera över ... sina roller, sin undervisning, sin ... Men också det här med möten med elever och så. Men det är ju inte, det har inte specifikt med heltidsmentorerna att göra, fast den ökade undervisningstiden har vi ju där.

Kuratorn nämner också att omfördelningen av arbetsuppgifter och svårigheten att hitta gemensamma mötestider kan innebära att lärarna har förlorat möjligheterna att överblicka elevernas hela skolsituation:

Det blir ju en olycklig kombination på så vis att man både då mister mentorskapet och den kollen på eleverna samtidigt som man minskar ner [tid för] diskussion i arbetslag kring hur vi jobbar med våra elever.

Även skolsköterskan uttrycker viss tveksamhet över att lärarna mister överblicken:

Dom [lärarna] kanske tycker att dom tappar lite intresset sådär, jag vet inte... att dom inte får den där helheten.

Gränser för elevhälsans arbete

Mentorernas funktion som "filter"

Såväl skolans kurator som skolsköterska uppger att innehållet i deras elevsociala uppdrag huvudsakligen är detsamma efter införandet av heltidsmentorer, men att formen för arbetet delvis har förändrats. Kuratorn menar till exempel att funktionen av att vara *spindel-i-nätet* i arbetet kring elevers hälsa flyttats från kuratorn till heltidsmentorena:

Individarbetet i sig är väl ungefär som vanligt, tror jag. Sen blir det ju att, det är klart att jag märker skillnad, jag har färre mentorer att samarbeta tillsammans med. Det är färre mentorer som kommer till mig med elevärenden, eller bollar sina ärenden utifrån oro eller utifrån nån elevs mående eller så där. Jag har ju färre att förhålla mig till.

Skolsköterskan delar till stor del upplevelsen av att förändringar i arbetssituationen efter införandet av heltidsmentorer mest handlar om formmässiga förskjutningar och att dessa har påverkat så att elevhälsoarbetet har blivit mer fokuserat och effektivt:

Nu behöver vi bara jobba med dessa två heltids[mentorer] /.../ då vet man när dom har koll liksom...så behöver man inte lyfta dom eleverna för oro till elevhälsan, men när det var många lärare [som var mentorer] så blir ju lärarna väldigt olika oroliga om du förstår. En del lärare är ju väldigt såhär på om allting och vill inte ta i nånting och en del lärare vill inte, är rädda för att höra av sig till hemmen, och då kunde vi få alla möjliga sorters bekymmer till elevhälsan som egentligen inte hörde hemma där och som är mentorsuppgift i första taget, va. I första steget är det mentorn som ska lyfta sin oro tillbaka till föräldrarna att det liksom har en gång i det och där tjänar vi ju massor med tid på att det är heltidsmentorer för dom har ju samma tänk som vi.

Skolsköterskan påpekar också att heltidsmentorena fungerar som en slags filter i förhållande till elevhälsan:

Kanske att vi får mindre till elevhälsateamet, alltså vi får det som är relevant då. Förut kunde vi få lite konstiga uppdrag som vi tyckte att det här får nog gå tillbaka till pedagogerna.

Även mentorerna har uppfattat att de fått en slags filterfunktion gentemot elevhälsan. Vid ett tillfälle diskuterar vi gränserna mellan de olika professionerna på skolan men även gränserna mellan fritidsrelaterade och skolrelaterade problem. Vi undrar över vem på skolan som tog hand om ärenden som dessa innan mentorerna fanns. Mentorerna svarar:

...det lämpade man nog över på EHT [elevhälsoteamet] i så fall då... jag tror att kuratorerna hade mer att göra då kanske. Vi blev en...vi underlättar för dom också.

Såväl kuratorn som skolsköterskan uppger också att behovet av att handleda övrig skolpersonal i elevärenden har minskat när de två heltidsmentorerna har övertagit allt mentorsansvar från skolans ämneslärare. Skolsköterskan uttrycker förändringen som att

Om vi inte hade haft heltidsmentorerna då hade vi haft mer spring från oroliga lärare och det kommer inte så mycket nu för att då silas det till heltidsmentorerna.

Det här har diskuterats bland mentorerna. Lärarna kan till exempel be om tips och handledning i särskilda elevfall. Å ena sidan anses mentorerna besitta specifik kunskap om eleverna som lärarna kan behöva i sin undervisning. Å andra sidan funderar mentorerna på om det är deras roll att handleda lärarna:

Men vi mentorer har pratat om att det kanske är specialpedagogernas roll, och inte vår. Det måste finnas någon gräns också, det är mycket som det är. Vi kan ju inte säga ja till allt, man måste säga stopp också. Jag måste lära mig att säga ifrån och sätta gränser eller säga ”du får vänta”. Ibland kommer lärare med information hela tiden, och jag har svårt att säga stopp. Oftast vill de ju bara berätta att något har hänt, oftast är det inte akut.

Skolsköterskan pekar också på att de elevärenden som nu hamnar hos EHT är mera förankrade och förberedda genom att ärendena i den nya organisationen först bearbetats av heltidsmentorerna:

[Ärenden] hamnar ju oftast rätt då för då har man tänkt igenom det och man har bearbetat kanske föräldrar och såna saker också så att det inte blir så laddat när man plötsligt ringer hem och vill boka en tid för nåt, så är dom liksom förberedda på det och då har det liksom gått sin gång.

Att mentorerna har en tydlig helhetsbild över elevernas hela situation är något som de tror underlättar och förkortar det fortsatta arbetet med eleven. Tidigare, när ärenden lämnades över till kurator, så hade även kurator endast en liten del av informationen. Mentorerna upplever att de har helheten:

Lite är det ändå så, det kan jag tycka. Det är ju vi som i mångt och mycket ser till att saker händer, ser till att det blir samråd när det ska, det är vi som ansvarar för eleverna, jag har ju mina åttor så det är dom som jag ska ha stenkoll på, det är jag som styr när det är elevvård och vad vi ska göra tillsammans med undervisande lärare men det är ändå jag som är ledande i det arbetet... så det är nog inte helt... fel.

Skolsköterskan ser en tydlig kvalitetsförbättring i skolans elevsociala arbete genom att mentorsarbetet har blivit mera formaliserat i och med införandet av heltidsmentorerna. Tidigare, när mentorskap ingick i alla ämneslärares uppdrag, utfördes mentorsuppdraget: ”lite mer godtyckligt utifrån den mentors sätt att vara eller personlighet” enligt skolsköterskan. Utöver att mentorskapet nu utförs mera enhetligt understryker såväl skolsköterskan som kuratorn att mentorer nu alltid deltar i alla EHT-möten på skolan, något som de menar är positivt:

Och då är det ju hjälpsamt att heltidsmentorerna sitter med eftersom vi har haft svårt att få en organisation där klasslärarna är med. När det

bara var klasslärare och inte heltidsmentorerna, då har ju dom haft svårt att schemamässigt kunna komma på ett EHT å prata om sin elev som den är orolig för.

Mentorerna – ett insidernperspektiv på skolan och lärare

Skolsköterskan pekar på att samarbetet mellan elevhälsa och heltidsmentorerna gynnas av att rätt personer rekryterats till uppdragen som heltidsmentorerna. Det verkar krävas en viss personlighet för att kunna fungera bra som mentor.

Jag tycker att heltidsmentorerna, det som är bra med det, är ju att dom är handplockade... och att dom är, dom har den personliga, liksom... förmågan att kunna prata med barnen och få förtroende av barnen.

Att snabbt kunna knyta an och skapa relationer verkar vara centralt, på samma vis som att avgränsa och balansera visioner och krav. Även erfarenhet av arbete i skolan är av värde. En av mentorerna berättar:

Om jag tittar på mig själv, hade jag fått det här uppdraget för tio år sedan så hade jag nog varit lite klumpig tror jag... Och jag har lärt mig att jobba på att inte ta saker personligt. I början när jag var lärare lipade jag för minsta lilla. Men man har blivit mer hårdhudad med tiden och man behöver nog lite erfarenhet...

Som anledningar till att samarbetet mellan elevhälsa och heltidsmentorerna så snabbt hittade fungerande former nämner både kurator och skolsköterska att de två personer som fick uppdraget som heltidsmentorerna dels hade lång erfarenhet av att arbeta i skolmiljö, dels var lärare på skolan innan de övergick till uppdragen som heltidsmentorerna:

De kunde ju skolan, som lärare, dom kände många av eleverna för dom hade varit i undervisningssituationer /---/ och dom kände alla oss andra i organisationen... dom vet hur en pedagog har det i sin arbetsroll oavsett om det är bara undervisande pedagoger eller pedagoger med mentorskap också. Dom hade ju väldigt, väldigt, väldigt mycket med sig in i sitt jobb som heltidsmentor.

Dessutom ser elevhälsopersonalen en annan betydande vinst i att mentorerna har en lärarutbildning. Det faktum att de är lärare gör att de har legitimitet i lärarkollegiet.

Jag tror att det här är bra för det vi pratar om i elevhälsoteamet kommer ju lättare tillbaka till pedagogerna genom heltidsmentorerna än vad det gör på mellanstadiet där vi inte har heltidsmentorerna. /.../ Så där tycker jag nog att heltidsmentorerna har liksom lite mera pondus så att säga och då är ju frågan skulle dom få pondus då om dom inte var lärare tänker jag.

Vikten av legitimitet är något som också lyfts fram av lärarna. Lärarna uppger också att en del av framgångsreceptet med mentorerna är att lärarna litat på att de gör rätt bedömningar. Två av lärarna samtalar om detta:

Lärare 1: Ja, och det kan vi ju säga att vi gör eftersom mentorerna är två personer ur huset. Som vi visste på förhand vilka det var. Det är ju två kollegor.

Lärare 2: Och att de är pedagoger. För de förstår ju undervisningssidan också.

Sedan projektets start har alla inblandade parter (förvaltning, rektor, lärargrupp och mentorerna själva) uttryckt liknande åsikter om behörighet - mentorerna bör vara utbildade lärare. En egen lärarutbildning innebär att de kan skolsystemet samt har insyn i och förståelse för lärarnas uppdrag. Lärarna berättar:

Ja, det är uppskattat om det är någon med lärarbakgrund för då vet den här personen vad det handlar om och kan förstå och stötta oss [lärare] på ett annat sätt. För jag kan tänka mig... hade de inte haft insyn i hur skolan funkar och i systemet och betyg osv, då hade det ju kunnat bli att man väldigt mycket ifrågasätter [oss] och då hade vi nog hamnat i klinch mycket mer. Om de inte förstår hur vi jobbar, och då kan de känna att vi inte förstår dem.

Mentoreernas lärarbakgrund och den förståelse som de har för lärarprofessionen blir en tillgång i det dagliga arbetet. Under vårt fältarbete ser vi till exempel att de återkommande får frågor om hur enskilda elever ska hanteras, om enskilda elevers resultat, om det är dags för lovskola eller inte osv. Ofta använder lärarna mentorerna som bollplank och handledare i svåra elevfrågor. Dessutom ska mentorerna hålla i alla utvecklingssamtal och arrangera för särskilda anpassningar och åtgärdsprogram.

Som mentor behöver man, enligt lärarna, förstå lärares uppdrag samt skolan som organisation och system för att kunna stötta såväl lärare som elever på bästa sätt. Det motsatta skulle kunna skapa oreda. En av mentorerna berättar:

/.../ bara det att man vet vad det handlar om. Att man vet vad ett åtgärdsprogram är, hur skolverksamheten är uppbyggd, kunskapskrav, betygsättning...

Det har också diskuterats huruvida andra typer av utbildningar kan vara rimliga och möjliga som behörighetskrav för mentorsarbete. Den administrativa chefen på förvaltningen menar att man skulle kunna tänka sig att anställa utbildade socionomer som mentorer. Detta är dock en uppfattning som inte delas av rektor på Björkskolan som hävdar att:

/.../ det inte fungerar att anställa andra yrkesgrupper, typ socionomer, som heltidsmentorer. Dessa grupper har inte kunskap om att kunna prata betyg och bedömning...

Även skolsköterskan betonar vikten av en gedigen pedagogisk utbildning för att klara uppdraget:

Som jag ser det då, det kan jag ju säga att jag tycker det måste vara människor med en gedigen utbildning... och eftersom jag ser vad våra heltidsmentorer gör så alltså det här pedagogiska kittet som dom blir ändå också då, dom är ju med i betygskonferenser och dom är med i det, dom är ju med i specialläraruppdragen, dom är ju engagerade i det och ser till så att det blir liksom en helhet för eleven. Och då känner jag att har man ingen pedagogisk utbildning så kanske inte man inte är så lämpad för det.

Kurator betonar särskilt styrkan i att de som bör komma ifråga för uppdrag som heltidsmentorer har erfarenheter av skolan som organisation och system. Har mentorerna inte en egen lärarutbildning blir vikten av erfarenhet av skolans värld ännu mer centralt:

Sen skulle man ju kunna tänka sig /.../ att ha en helt annan yrkeskategori som tar en sån här roll [som heltidsmentor] och jag

skulle bara kunna titta på hur jag själv som socionom, det vet jag förekommer nämligen att man lägger sånt fokus på det sociala att man faktiskt väljer en beteendevetarbakgrund, om jag skulle komma in som nyanställd på en skola som jag inte hade jobbat tidigare på och vara heltidsmentor – det skulle nog ta sin tid innan man fick koll på läget. Och då har jag ju ändå skolbakgrund, jag har jobbat fem år som skolkurator så jag hade ju haft ganska mycket gratis ändå men om jag skulle bortse från det dessutom och inte ha någon skolbakgrund alls, ja [suck] det hade behövts tid.

Den samlade bilden som de flesta inblandade förmedlar verkar vara att heltidsmentorerna, för att kunna fungera i sina uppdrag, måste uppfattas som legitimt kvalificerade av den övriga personalen på skolan. Kunskap om och erfarenhet av skolan utgör en aspekt av en sådan legitimitet. Flera av dem betonar därför vikten av en kvalificerad (lärar)utbildning som ger en sådan legitimitet. Men alla lärare på skolan håller inte med. Någon menar att med tanke på den stora lärarbristen så kanske man inte kan räkna med att anställa utbildade lärare till uppdrag som inte har med undervisning att göra:

Ska vi då ha behöriga lärare att hålla på och göra någonting som... alltså lärare som är utbildade och som kan undervisa, att de ska göra socionomuppgifter... det där måste vi nog räkna med att om några år, att vi delar upp det. För det kanske är lättare att få tag i [socionomer] än att få tag i utbildade lärare. /.../ Men det behöver ju inte innebära att man hamnar i konflikter eller blir ifrågasatt, utan det handlar om hur man lägger upp arbetet. Och tittar vi på det som de ska göra så...ja kanske socionomer är bra.

Mentorerna är dock överens om att andra professioner, exempelvis socionomer eller poliser, inte är lämpade för uppdraget:

Nej, men du kan inte, du känner inte till kursplaner, du känner inte till hur skolans organisation fungerar... det blir svårt i dialogen med undervisande lärare, du förstår inte hur de gör sina bedömningar utifrån kunskapskrav och liknande. Tror inte jag.

Detta är även ett ställningstagande som delas av rektorerna på skolan:

Man måste kunna skolan, veta om styrdokument. Man ska ju inte vara socialarbetare, men är ju elevens pedagogiska stöd som skall coachas och då behöver man kunna skolan och det är vår absoluta övertygelse att dom bästa mentorerna är lärare. När man plockar in information från undervisande lärare att jag är faktiskt legitimerad lärare själv, jag har kunskap om det jag plockar in... när du sen sitter i samtal med vårdnadshavare /.../ så säger dom att 'det blir jättemycket kvalitet nu på våra utvecklingssamtal för dom vet vad dom pratar om våra heltidsmentorer'...dom kan ju förmedla det som behövs på ett utvecklingssamtal vilket jag inte riktigt tror att t.ex. en socionom skulle klara av faktiskt.

Ståndpunkten att mentorerna måste ha en lärarutbildning och lärarerfarenhet verkar botten i det uppdrag som mentorerna på Björkskolan har. Som formuleringarna ser ut i funktionsbeskrivningen så krävs lärarutbildning och erfarenhet av pedagogiskt arbete. I mentorernas uppdrag ingår bland annat att göra studieplaner, individuella utvecklingsplaner, förbereda för anpassningar och att tillgodose att alla elever får den

undervisning, den hjälp och det stöd de har rätt till. Huvuduppgiften är enligt mentorerna att få undervisningen att fungera för alla elever.

Sammanfattning

Processerna på Björkskolan präglas till stor del av att de tillsatta heltidsmentorerna är legitimerade lärare samt att de tidigare arbetat som lärare på skolan. Arbetsbeskrivningen matchar också väl deras kvalifikationer, vilket bidrar till en tydlighet för var gränserna går såväl gentemot lärarna som andra yrkesgrupper inom elevhälsan. De senare grupperna upplever dessutom en mindre rörig arbetssituation eftersom mentorerna fungerar som ett slags filter för vilka ärenden som går vidare till elevhälsan. Lärarna upplever ingen avlastning i kvantitativ bemärkelse men känner en mindre psykisk anspänning i arbetet, eftersom de numera inte behöver hantera viss social elevproblematik. Två år efter införandet av heltidsmentorer upplever sig lärarna mer nöjda med sin arbetssituation än tidigare. De har fått ett tydligare och mer renodlat uppdrag men känner sig samtidigt ”inlåsta” i undervisning. En ökning av undervisningstiden har bland annat bidragit till en upplevelse av att tiden för kollegial samvaro minskat.

Mentorerna har snabbt fått en funktion som spindlar-i-nätet på skolan. Denna funktion har flera positiva aspekter för skolan men den kan också upplevas negativt. Det finns till exempel en risk för att en sådan funktion skapar en stor arbetsbelastning och en intensiv arbetssituation.

Aspskolan

Skolan ligger i en mindre kommun som har totalt cirka 7000 invånare. Kommunen klassificeras enligt SKL:s kommungruppsindelning som en ”pendlingskommun nära mindre stad/tätort”. En stor del av eleverna bor på landsbygden utanför samhället och bussas in till skolan. Skolan består av två enheter, en som samlar elever från förskoleklass till årskurs 6 och en högstadiesenhet. Skolan har sammanlagt cirka 400 elever varav cirka 240 går på högstadiet. I årskurs 7-9 finns tre klasser i varje årskurs. Cirka 32 personer, varav 25 lärare, arbetar på högstadiet. Samtliga dessa lärare har examen från lärarutbildning. Högstadiets lärare är organiserade i tre arbetslag: 7:ans, 8:ans och 9:ans arbetslag. Arbetslagen består av 7-11 lärare.

Skolans rykte är gott. För några år sedan blev kommunen utsedd till Årets skolkommun. Enligt förvaltningen har skolans personal, generellt sett, ett högt förtroende bland föräldrar och barn. Elevsammansättningen i skolan skiljer sig till viss del från snittet i SALSA (ett analysverktyg som presenterar skolors resultat av slutbetygen i årskurs 9 efter att viss hänsyn har tagits till elevsammansättningen) Föräldrarnas utbildningsnivå är något lägre samt andelen pojkar och nyinvandrade elever något högre än snittet i riket.

Tjänsterna initieras – rekrytering och förväntningar

Våren 2017 slutförs bygget av en ny högstadieskola i samhället. Skolan ska stå färdig till höstterminens start och vid ungefär samma tid beslutar kommunens bildningsnämnd att man – på försök – ska anställa tre personer som på heltid ska arbeta för att avlasta lärarna. Motivet är en befarad framtida lärarbrist samt en upplevd pressad arbetssituation för lärarna. Bildningschefen berättar:

Detta är min baby. Det började som ett kompetensförsörjningsprojekt. Vi gick igenom... Som man gör på förvaltningen. Vi gick igenom pensionsavgångar, söktryck, ja ni vet, sånt som man pratar om, alltså hur ska vi göra med alla människor som går i pension. Det står massa lärarutbildningsplatser tomma, ja ni vet så. Och sen hade vi dessutom väldiga... Alltså vi hade uppe i facklig samverkan, hur pressat lärarjobbet var. Och det blev ett slags hopkok av alla såna inspel som vi hade.

Förslaget konstrueras ur ett ”ihopkok” av inspel och ur insikten om att de olika lärargrupperna på kommunens skolor hade helt skilda inställningar till förslaget om att anställa någon typ av avlastning för den sociala delen av lärarbetet. Enligt bildningschefen var klasslärarna på de lägre stadierna kallsinniga till förslaget

/.../ klasslärarorganisationen kunde inte för sitt liv tänka sig att släppa den sociala samvaron med sina elever. Det är ju liksom kärnan i uppdraget. Det var i alla fall en minst lika viktig kärna som kunskapsuppdraget. Och de var helt ointresserade av att gå den vägen.

Medan ämneslärarna tvärtom menade att

/.../ man absolut upplevde som tyngst var de elevsociala frågorna och ja, bråk och stök och bök och föräldrakontakter och sånt. För man ville fokusera på undervisningen. Så det var liksom grunden.

Hur de praktiska lösningarna ska komma se ut lämnas till rektor att besluta om. På skolans högstadium förhandlar rektor med facken och slutsatsen blir att finansieringen av de nya mentorstjänsterna ska lösas genom att lärarna får ökad undervisningstid med två timmar i veckan. Tre ”supermentorer” ska anställas till höstterminen 2017. Lärarkåren verkar – enligt en intervju med rektor i juni 2017 –

Det man vill fortsätta göra, fast *med stöd av andra yrkeskategorier* som till exempel de presumtiva mentorerna, handlar främst om sociala uppgifter som att hantera konflikter, elevvårdsärenden och kontakter med vårdnadshavare som antingen uppstått i eller som har en tydlig relation till undervisningsprocessen. I övrigt nämns friluftsdagar och andra schemabrytande aktiviteter som arbetsuppgifter man helst inte vill slippa utan bara ha hjälp med.

När det kommer till frågan om vilka arbetsuppgifter som *enbart lärare borde göra* är svaren tydliga. Här handlar uppgifterna om undervisning. Lärarnas svar på vad man *borde göra som lärare men som man inte gör i dagsläget* är lika tydliga. Lärarna vill nu – om de avlastas med ovan beskrivna arbetsuppgifter – samarbeta mer, planera, efterarbeta och utveckla undervisningen. Man vill få tid att reflektera över sin undervisning och tid att umgås mer med sina kollegor.

Gränser för mentorernas arbete

Otydliga gränser och återkommande förhandlingar

Mentorerna har påbörjat sina tjänster samtidigt som skolan flyttar in i nya lokaler, vilket är något som påverkat arbetssituationen och de arbetsuppgifter de ägnat sig åt. Till exempel har de alldeles nya kommunikationslösningarna ännu inte börjat fungera. Man kan inte ens ringa med mobiltelefonerna. Dessutom upplever de att arbetsuppgifterna är alldeles för omfattande. Mentorerna är frustrerade.

Mentor 1: Sen sköter vi nu till en början ... det som varit mycket nu i början är ... vi har skött allt med skåpshantering för 250 elever. Vi sköter allt med nycklarna. Vi sköter all kommunikation med eleverna där ska vi vara sammanhållande. Hemmet, föräldramöten, polismöten.

Mentor 2: Soc-kontakter också!

Mentor 1: Så grovt kan man säga att lärarna sköter allt ... strikt undervisningen. Sen har vi två klassanknutna lärare per klass som sköter lite av dialogen med eleverna. Allt annat ska vi sköta då egentligen, på papperet. Det har varit en enorm arbetsbörda i början. Med tanke på att inga av de här systemen för närvaro och statistik ... Inget av det har funkade plus att vi har ingen telefontäckning i skolan. Ingen kan nå oss, inte ens internt.

En bit in på terminen verkar arbetsbördan vara konstant hög. Vi är fortfarande i uppförsbacke” säger en av mentorerna. Det administrativa upplevs ta för stor plats i förhållande till att utgöra en resurs ”i klasserna”. ”För det är där vi behövs”. Det digitala närvarosystemet funkar fortfarande inte. Mentorerna uppger att skolan borde anställa assistenter som kan avlasta dem med det administrativa arbetet. ”Hade jag vetat så hade jag inte sökt detta jobbet”, menar en av mentorerna. Det har blivit alldeles för mycket och arbetet upplevs ha en annan karaktär än den som varit utlovad av ledningen.

Jag har både läst och fått muntligt av vår chef. Jag tycker att, hade jag vetat så hade jag inte sökt detta jobb. På grund av det är alldeles för mycket. Jag vill va den som hjälper ungdomarna till ... klassrummen. Hjälper pedagogerna med ... kan du ta dom här tre ungdomarna och hjälpa dom här ... och vara där.

Uppgifterna ”haglar” in på mentorernas mailkonton. Den nu tillkomna uppdragsbeskrivningen är ett omfattande dokument med 13 välfyllda

ansvarsområden. Särskilt reagerar mentorerna på en av punkterna i uppdragsbeskrivningen.

”Bevaka att elever som riskerar att inte nå målen eller få betyg av ämnesläraren erhåller handlingsplan med extra anpassningar i ämnet/-en av ämnesläraren. Vid behov och i enlighet med skolans ärendegång gällande anpassningar och särskilt stöd, se till att undervisande lärare upprättar åtgärdsprogram för eleven i samarbete med eleven själv, berörda lärare, elevhälsoteam och föräldrar” [ur Mentors uppdrag och ansvar Aspskolan]

En av mentorerna kommenterar detta:

-Vi måste ju ... Jag kan ju inte hantera rester i biologi. Jag känner att det kan jag inte göra så mycket åt. Jag är inte biologilärare, eller pedagog.

Intervjuare: Men det är väl inte meningen att ni ska göra något åt det?

-Vi ska göra en åtgärdsplan.

Intervjuare: Jaha?

-Vem som ska vara ansvarig för det, och för det ...?

”Kartläggningar och sånt” har aldrig varit mentorernas tanke att jobba med. Samtidigt menar de att ”man får ge det lite tid, uppgifter och procedurer kanske faller på plats efter hand. Det är ju inte bara att hoppa av”. Uppdragsbeskrivningen förändras emellertid efter hand men fortfarande, efter ett år, brottas mentorerna med beskrivningens (omöjliga) innehåll.

Jag tycker alltid att vi haft lustiga uppgifter. Det känns alltid som om allting hamnar i knät på mentorn. Allt från slagsmål till att bygga om och sätta upp stolpar. Vi har en jädra arbetsytta och jag tycker att det är lustigt att alla tre jobbar kvar.

Vad som blir uppenbart redan efter några månader är de omstruktureringar och ständiga förhandlingar som introduktionen av den nya yrkesgruppen ger upphov till. Arbetsuppgifter diskuteras och förflyttas. Så flyttas till exempel uppgiften att registrera frånvaro över från mentorerna till skoladministratörerna, vilket gör att mentorerna inte längre kan upptäcka elever som inte kommit till sina lektioner genom att kika i datasystemen. Istället måste de ägna tid åt att observera och identifiera elever som borde vara på lektion men som uppehåller sig i entréhallen. Skolans kurator beskriver situationen som att ”De får jaga med papper och penna”. Även mentorstiden, en tid där mentorerna träffar klasserna, som, enligt uppdraget, ska schemaläggas minst en gång i veckan verkar stå under förhandling. Mentorstidens innehåll finns beskriven i uppdragsbeskrivningen:

”Mentorstiden ska innehålla en informationsdel och en del som behandlar normer och värden” [ur uppdragsbeskrivning mentor, läsåret 17-18].

I själva verket visar fältstudierna att mentorerna ”inte har tid” att genomföra mentorstiden alternativt genomför endast delar av den. Under hösten 2017 minskas den schemalagda mentorstiden.

Det uppstår också förhandlingar mellan mentorerna och andra yrkesgrupper i skolan. Vi ser tydliga tecken på oklara gränser mellan till exempel studie- och

yrkesvägledarens uppfattning om sitt arbetsinnehåll och mentorernas. Ur fältanteckningar:

SYV har stått i dörren och hört ett samtal mellan mentorn och en elev. Hen kommer in i kuren och säger: Jag kan också ta tag i eleverna. Det är mitt jobb också. Jag är van att ha sådana samtal! Mentorn menar att SYV visst kan få ta tag i frågan men senare på dagen, när det visar sig att SYV faktiskt haft ett samtal med samma elev, visar mentorn stor misstro mot att SYV "blandar sig i" och tycker att "det blir för många kockar".

Även Specialpedagogen kommenterar de otydliga gränserna mellan sitt eget och mentorernas uppdrag. Suddiga gränser kan, enligt specialpedagogen, leda till såväl att mentorerna används för att lösa pedagogiska utmaningar som de inte har formell utbildning att klara, som att ärenden skyfflas runt i systemen.

Jag tror att gränsen mellan mitt uppdrag som specialpedagog och mentorernas – i och med att de hade så mycket med allt annat att göra i början – den är inte färdig. Jag pratade med någon förälder här idag som var bekymrad. Den hade dels ringt till rektorn i ett sammanhang som hade hänvisat till mentorn som i sin tur hänvisade till mig ... det var ju olyckligt.

När vi återvänder i januari 2018 har de tre tidsbegränsade mentorstjänsterna blivit tillsvidare och övergått från semestertjänst till ferietjänst. Mentorerna har nu liknande arbetsvillkor som lärarna och är nöjda, men anser att de fått alldeles för låg lön och att tjänsterna blivit felkategoriserade som "lärarassistenter", en titel som inte verkar stämma med deras professionella självbild. Eftersom mentorerna haft ansvar för varsin årskurs har tre olika praktiker utvecklats, menar de. Mentorerna upplever att de är olika, har olika bakgrund och ser på jobbet ur olika perspektiv. Två av mentorerna säger till exempel inte alltid nej till att vikariera för lärare, medan den tredje är mer konsekvent i att markera gränser mot lärarvikariat. "Vi har olika tänk" säger de. Erfarenheterna från tillfällena då de vikarierat är inte alltid positiva. "När man kastar in mig på en fysiklektion... men hej, ni förstår ju inte att jag inte kan detta." Mentorerna är medvetna om att de inte är utbildade pedagoger och att kvaliteten på deras undervisning blir därefter. En av mentorerna kommenterar en lektion i franska som hen haft: "Hej alla barn! Gör det här! Vad står det här? Det är ett ord på franska (skratt).

En av mentorerna upplever starkt att gränserna för arbetet inte överensstämmer med den egna bilden av vad mentorsarbete ska vara. Mentorn har försökt avgränsa sin arbetssituation men den egna idén om mentors uppgift verkar inte vara kompatibel med upplevelsorna av vardagens faktiska innehåll och de (orimliga?) förväntningar som riktas mot mentorn.

Man kan också säga nej, jag vet inte. Det kan komma möte på möte på möte ... vi är fullbokade. Vad ska man välja? Ska jag sitta och lyssna på datorns framtid eller ska jag hjälpa elever att få betyg? Jag är inte intresserad av det nu, för här snackar vi elever, människor. Jag brinner ju för eleverna.

Men hur skulle då mentorn beskriva en ideal arbetssituation?

-Ta hand om mina elever och ge fan i ohälsa som är 80 % (...)

Intervjuaren: Men när du säger att "jag vill ta hand om mina elever" - gäller det då inte det sociala?

-Jo, i klassrummet! Inte på soc-möten. Den biten är jag inte intresserad av. (...) Jag ber om ursäkt, ni har ju varit här och sett detta. Här är så mycket ohälsa och de behöver så mycket hjälp.

Hösten 2018 är mentorn tillfälligt borta från arbetet. Det handlar om att förväntningarna på mentorn varit för höga, menar de övriga två. Särskilt gäller det förväntningar från vårdnadshavare men de menar även att förväntningarna från lärarkollegiet har varit höga på att mentorn ska hantera undervisningsliknande uppgifter, att hen ska hålla i viss undervisning, i ”nån liten mattegrupp” för att ”lärarna signalerar att de inte klarar av klasserna”. Lärarna i matte har knutit upp mentorn som resurs på tre mattelektioner i veckan och dessutom gjort gruppindelningar på schemat då mentorn sitter med vissa elever och har matte. I slutet av vårterminen 2018 får mentorn ägna betydande tid åt några elever som är i riskzonen att inte få betyg i vissa ämnen. Hen berättar: ”Ja, i maj så får vi full panik över främst två killar som inte har några betyg alls ... hen satt en och en med dem.”

En ersättare har ”lånats in från fritidsgården” som försöker gå in och ta delar av mentorns arbetsuppgifter, ”lite flytande sådär”. Förutom ersättaren från fritidsgården tar de två kvarvarande mentorerna hjälp av s.k. resurspersoner, d.v.s. tidsbegränsade extratjänster anställda via Arbetsförmedlingen, som från och till verkar finnas på skolan och vars arbetsuppgifter ibland kan styras av mentorerna. Under våren 2017 fanns tre stycken sådana personer men till hösten 2018 var bara en av dessa kvar. Mentorerna pratar om dessa tjänster som ”sina”.

Dom kan vi schemalägga” /.../ Vi kunde ha dom lite som rastvakt och så.

Mentorerna har också tagit upp en diskussion med skolledningen om att de har behov av mer permanenta assistenter.

/.../ en grupp under mentorerna så att säga. Ni fattar vad jag menar. Några som gjorde saker.”

Det verkar emellertid vara konkurrens om vem som kan ha tillgång till extratjänsternas arbete. Ledningen på skolan tar ibland beslut som gör att tjänsterna inte längre kan användas av mentorerna. En av mentorerna säger: ”De kom ju som resurser till oss men äts ju gärna upp av systemet.” En av extratjänsterna har till exempel, enligt mentorerna, förvandlats till ”kanske inte så mycket mentorstöd utan till ett lärarstöd.”

Ett år efter införandet av mentorerna anställer skolan en ny specialpedagog, då den tidigare specialpedagogen har gått i pension. Mentorerna får nu upprätta nya förhandlingar med specialpedagogen om var gränserna går mellan deras respektive arbete. De har också börjat markera gränser i arbetet gentemot såväl rektorn som specialpedagogen.

Jag lägger upp dem [elevärenden] till rektor som delegerar direkt till specialpedagogen. Då kommer det givetvis tillbaka. Men jag tar inte emot det längre. För jag har inte den kompetensen.

De menar att de inte besitter tillräcklig kompetens för de ”svåra” elevärendena samt att hanteringen av dessa tar alldeles för stor tid och kraft.

Dom här som har svår psykisk ohälsa, det är klart att det måste in andra resurser. Polisen och Bup och allt vad det kan vara. Vi ska inte vara inne och snurra i de här fallen, för det går för långt. Jag sitter i femtio möten med föräldrar men jag når ingenstans.

Rektor har nu också begränsat mentorernas funktion inom elevhälsan. De är inte längre med i elevhälsoteamet. Den nya specialpedagogen har som uppdrag att jobba heltid med enskilda elevers ärendegångar, något som den tidigare specialpedagogen till vissa delar delegerade till mentorerna. Rektor menar att omfördelningen av arbetsuppgifter har att göra med att uppdraget formellt ska ligga hos en specialpedagog samt att mentorerna behöver hjälp med avlastning. Mentorerna har emellertid en ambivalent inställning till förändringen. De har börjat inse det övermäktiga i uppgiften och uppskattar visserligen avlastningen, ”Vi kommer inte att sitta med under elevhälsomötena, vilket är skönt”, men de känner sig samtidigt utestängda och saknar den information som de tidigare haft tillgång till.

Jag har till exempel en hemmasittande elev som specialpedagogen nu håller i. Och det är ju liksom svårt. Då har jag liksom frågat, ska jag göra något eller tar du kontakt... Det blir liksom som ett glapp.

De menar också att upprättandet av nya gränser samtidigt kan uppfattas som ett ifrågasättande av deras egen roll i systemet. Mentorerna anar att ekonomiska orsaker kan ligga bakom försöken att avgränsa och omvärdera uppdraget. En av mentorerna säger:

Jag är inte säker på att kommunen är mogen för att ha tre mentorer som för upp allt på bordet. För skolan och ekonomin i kommunen visar att man inte har råd att ta tag i det. Då vänder man det mot oss och säger varför jobbar ni så? Varför är ni så noggranna här? /.../ Vi får lära oss att titta bort ännu mer, för att det är ingen som kan ta emot det vi hittar, det vi fått till oss.

Istället verkar det som att lärarna involverats mer i elevhälsoarbetet. De har visserligen fått fler undervisningstimmar men några av dessa timmar är resurstimmar, vilket innebär att de är två lärare på många lektioner och därmed förväntas ta hand om en stor del av det specialpedagogiska stödet. Under 2017 och 2018 har också lärarna deltagit i en kompetensutveckling i specialpedagogik vilket ytterligare bidrar till förväntningar på att de har den specialpedagogiska kompetens som krävs för att möta eleverna. Lärarna kallas också oftare till elevhälsomötena och enligt mentorerna hanteras nu alltmer av de ärenden som tidigare varit mentorernas av lärarna.

/.../ de trycks ner på pedagogerna, kartläggning på kartläggning ...Vi ska köa upp det [till lärarna] via arbetslagen istället.”

Enligt mentorerna är det många särskilda anpassningar som ska göras av lärarna men eftersom lärarna har mer undervisningstid har de också kortare förberedelsestid mellan lektionerna. Mentorerna menar att lärarna därför inte hinner med. ”Nu mäktar de inte med att ta hand om dem. Det sköljer över just nu, mest på lärarsidan.” De inser också att problematiken ligger i organisationen. ”Så nästan så faller det ju ... faller nästan på vårt egna grepp.”

Den nya specialpedagogen indikerar att det finns ett stort behov av utredningsarbete men att det inte ligger på specialpedagogens bord. Högsta prioritet för specialpedagogen är däremot att göra klassrumsobservationer för att i förebyggande syfte kunna ge undervisande lärare konsultativ handledning. Specialpedagogen menar att det finns en stor risk med att göra sig alltför tillgänglig för eleverna.

Jag skulle kunna säga, jamen då tar jag den gruppen eller jag tar den klassen eller jag tar... Men så fort jag skulle göra det skulle jag ju inte komma därifrån sen.

Specialpedagogens syn på vad som ligger i uppdraget har redan lett till konflikter med mentorerna kring till exempel vem som ska hantera utredningar.

Ja, jag tror att de tycker att mig kan de förpassa någon annanstans [skratt]. Vad jobbig hon blev. Kan hon inte jobba bara med utredningsarbete.

Eller vem som ska jobba face-to-face med eleverna.

En av mentorerna har jag haft meningsskiljaktigheter med en gång, kring vem som ska jobba med eleverna. Då sa jag ifrån.

Samtidigt som stora delar av elevhälsoarbetet har tagits bort från mentorernas bord har det tillkommit andra delar. På skolan finns en nyanställd kurator som, enligt mentorerna, har markerat gränser för sin tillgänglighet till eleverna. Flera ärenden måste nu gå via mentorerna. Eleven måste först prata med mentorn som sedan skickar en anmälan till elevhälsan. Gränserna för mentorernas arbete har på så sätt utvidgats vad gäller det sociala uppdraget. Specialpedagogen menar att kurators avgränsning har medfört att mycket av samtalandet med elever hamnar hos mentorerna och att de nu hanterar ärenden som kanske egentligen skulle slussas vidare till andra nivåer än skolans.

Under våren 2019 har delar av mentorsansvaret återförts till lärarna, som till exempel hanteringen av elevernas rester. Dessutom har den lärare som är arbetslagsledare numera ett större ansvar att bevaka att elevärenden anmäls till elevhälsoteamet. Mentorernas uppdragsbeskrivning har återigen justerats. De menar att deras uppdrag nu fått en tydligare struktur och att lärarna nu deltar mer i elevhälsoarbetet. Enligt mentorerna fanns i början, när de introducerades på skolan, en inställning hos lärarna om att släppa allt elevsocialt arbete till mentorerna. Men nu har vågen vänt tillbaka. En av mentorerna säger:

/.../ när vi kom. För dom bara ... Åh, vi slipper hela det här. För nu kommer dom! ... Ja, men nu har vi förstått att vi kanske ska skölja tillbaka vågen lite.

Det visar sig att det ända från början funnits två ”klassansvariga” lärare med ett slags vidgat socialt ansvar för varje klass. Dessa, menar mentorerna, har dock inte tagits i anspråk under de gångna två åren, åtminstone inte i någon nämnvärd utsträckning.

Det här kan vara nåt vi glömde när vi startade, för det här är jättebra. Vi är ju egentligen sju.

Mentorerna menar att de klassanknutna lärarna nu kan agera som ”backup”. Att ”de kan ta kontakt med vårdnadshavare och sånt också och oftast har de en ganska bra koll.”

Två år efter att mentorerna tillsattes på skolan ger vi dem frågan om vilka typer av tjänster som enligt dem inte finns på skolan men som skulle behövas. De svarar att de skulle vilja ha en lärarassistent i varje klass som är med jämt. De skulle ”ägas” av pedagogerna och inte ha så mycket med mentorernas arbete att göra. Även elevhälsans arbete skulle utföras mer i relation till lärarna. Mentorerna skulle arbeta med ett mer ”avskalat” uppdrag, att skapa relationer till eleverna. ”Någon de kan prata med. Någon som kollar av”. Samt att upprätthålla kontakter med föräldrar. En av mentorerna berättar: ”Vi är inte soc, vi är inte pedagoger, vi är något mitt i mellan där man kan gå och prata.”

Spindel-i-nätet – mer utnyttjad än användbar

I den nybyggda skolan finns ett rum, alldeles bredvid entrén, där mentorerna har sina arbetsplatser. Rummet är byggt som en slags reception med väggar helt i glas. Konstruktionen tillåter oss att se alla elever som kommer in i och rör sig runt entréhallen, men samtidigt tillåter den också att den som träder in i entrén har full insyn till mentorerna arbetsplats. Den fysiska placeringen av mentorerna gör dem ytterst tillgängliga, framför allt för eleverna. Det är dock inte alla elever som utnyttjar tillgängligheten. Mentorerna uppskattar att tre fjärdedelar av deras tid ägnas åt en tiondel av eleverna. De uppskattar också att 40 % av arbetstiden är bunden medan 60 % flyter och kan användas till hastigt uppkomna situationer, en avlastning som de bedömer uppskattas av de andra yrkesgrupperna i skolan. Mentorerna uppfattar till stor del sitt arbete som en slags spindel-i-nätet. På skolan finns, förutom en del extratjänster, en mängd andra individer och positioner. När vi ber dem beskriva vilka personer och positioner dom, under en dag kommunicerar med anger de ett mycket stort antal.

Flera på skolan ser den höga tillgängligheten till mentorerna som ett problem. ”Jag är lite rädd att de kommer att gå in i väggen” säger skolsköterskan. ”Särskilt deras placering, att de är synliga så fort man kommer in i skolan, gör dem tillgängliga”, menar hon. Även den nya specialpedagogen har observerat mentorernas arbetssituation. De första veckorna tillbringade hon mycket tid tillsammans med mentorerna och upplevde den höga tillgängligheten som eleverna hade till dem som påfrestande.

Jag mäktade inte med det faktiskt. De blir störda hela tiden liksom. Jag tror de behöver hjälp med gränser. Det kommer ju alltid elever hela tiden, och det är ju vissa som kommer oftare än andra. /.../ Sen är det ju eleverna som äter upp dem men det gör ju barnen om man inte sätter gränser. Då äter de upp dem. Kan du hjälpa mig med det? Jag har ingen penna idag? Jag har tappat bort det och det?

Man menar också att en orsak till att mentorerna upplever en hög arbetsbelastning är en alltför otydlig och omfattande uppdragsbeskrivning. Bland annat beskriver Skolsköterskan att:

Jag är lite oroad över vilken arbetsbelastning de har ... och just när det inte är skrivet vad de ska göra och hur de ska prioritera riktigt.

Även lärarna kommenterar mentorernas arbetsbelastning och den höga tillgängligheten till mentorerna. ”Mentorsjobbet är enormt. Det finns inga gränser” menar en av lärarna. När intervjuaren ber lärarna förklara hur det var möjligt för dem att tidigare själva att klara detta uppdrag samtidigt som de undervisade beskrivs hur mentorskapet förändrats när det överförs från lärare till speciellt utsedda mentorer. Två av lärarna förklarar:

Lärare 1: Men jag tänker lite såhär att de finns där för dem. De är tillgängliga och då kommer man oftare med sina problem än vad de gjorde till oss. För vi var ju lärare så de kom inte med de problemen till oss. För vi var ju deras lärare och skulle sätta betyg. Men här finns det personer som lyssnar, som hjälper till och som oftast har tid och då tror jag att det gör att man yppar sina problem ytterligare och då blir det mer att ta tag i. Man använde inte oss på det sättet.

Lärare 2: Och inte så på djupet. Jag menar de lyfter ju på den stenen och sen blir det den och den. Och det tar inte slut. Det tänker jag att det är oerhört belastande för en mentor. Man kan inte riktigt bära det.

Och så fungerar det ju så i skolans värld att det finns inte alltid lösningar på saker, och vem tar vid nu?

Under hösten 2018 uppmärksammas detta av rektor som nu vill agera för att begränsa mentorsuppdraget. Till exempel tillåts inte eleverna att gå från lektioner för att besöka mentorerna. Rektor menar vidare att mentorerna är alldeles för exponerade där de har sitt arbetsrum och vill att mentorerna ska flytta ifrån det transparenta rummet i entrén. Nya arbetsplatser har tilldelats mentorerna i korridoren på andra våningen vid lärarnas arbetsplatser, så att de ”kan gå undan och få fokus”. Rektor har också verkat för att de ska ha fasta mentorstider, att det på dörren till deras arbetsrum numera står öppettider. Rektors försök att begränsa uppdraget för mentorerna har dock mottagits olika av mentorerna. De är visserligen medvetna om ”bruset” de utsätter sig för men de ser samtidigt en risk i att de inte längre får sitta tillsammans och att en flytt gör att vuxennärvaron i elevernas skolvardag minskar och att därmed möjligheten att snabbt vara till hands och till exempel kunna lösa konflikter minskar. Enligt mentorerna finns även elever som är missnöjda med försöket att avgränsa.

Jag råkade sätta upp några drop-in tidslappar ... jag fick så mycket skäll. Varför har ni gjort så? Jag går inte med på det?

Mentorerna ser emellertid problem med den höga tillgängligheten. Framför allt för att den påverkar att de får svårt att hitta sammanhängande tid för planering och utveckling. De efterlyser tid att ”prata ihop sig”. ”Vi måste liksom bort” säger en av mentorerna. ”Vi kan ju inte vara på skolan. De hittar ju oss. Vi kan inte sitta på fiket. De hittar ju oss”. En av mentorerna menar också att det är nödvändigt att minska tillgängligheten eftersom det finns vissa elever som överutnyttjar tillgången till mentorerna. Dessutom kan en fördel med en flytt vara att mentorerna kommer närmare lärarna samt att de får tillfälle till att ta egna raster och dessutom, paradoxalt nog, vara ute på mer av elevernas raster. Det verkar som att tillgängligheten till mentorerna gör att vissa elever uppehåller mentorerna så att de inte får möjlighet till överblick över vad som händer under raster.

En bit in på vårterminen 2019 har den fysiska flytten från rummet vid entrén till egna arbetsrum i lärarkorridoren inte genomförts fullt ut. En av mentorerna har ännu inte flyttat sina saker, en annan har gjort det men tillbringar väldigt lite av sin tid där. Hen säger att: ”Det kommer inte att funka. Det är ju vårt jobb att gå ut och vara med eleverna.” Mentorerna uppfattar heller inte vistelsen i det gamla rummet som ett problem. De upplever att de har lärt sig att sortera.

Är det någon som tar vår energi så kör vi ut dem ganska fort. Det är nog mer de andra vuxna som är här hos oss som tycker att det stör, men det stör inte oss.

Mentorerna inställning till de försök som görs för att minska deras arbetsbelastning kännetecknas av ambivalens. De uppfattar det visserligen som en hjälp i och med att de inser att ledningen vill ge dem en mindre stressig arbetssituation men de ser det också som en kritik mot det sätt på vilket de tagit sig an uppdraget.

Rektorn bagatelliserar vissa saker. Det som hände igår eftermiddag, att vi la alldeles för mycket energi i det.

Samtidigt, vilket kan ses som lite motsägelsefullt, efterfrågar de en ledning som sätter gränser för deras arbete.

Jag har aldrig fått... Nu räcker det! Nu har du gjort allt du kunnat. Jag har aldrig fått det, och då fortsätter man att jobba.

Bland mentorerna finns också önskemål om fler typer av yrkesgrupper på skolan. De efterlyser fler mentorer ”Egentligen så tycker jag att det skulle finnas två (mentorer) för varje årskurs” ... och fler koordinators”. ”Jag saknar ju personligen en ’mjukkoordinator’ mellan soc och skolan”. Man saknar också någon som har hand om vardagsbestyren. En mentor säger:

Vad vi saknar är någon som kan vara ute på rasterna. En gammaldags rastfröken saknar vi!

Gränser för lärarnas arbete

Renodling och lättnad i börda

I mars 2018 träffar vi lärarna för att följa upp enkäten som besvarades strax innan mentorstjänsterna infördes året innan. Vi intervjuar lärarna i grupper och ber dem kommentera hur förväntningarna på avlastningen fallit ut. Lärarna menar att de upplever en kvalitativ skillnad. Fastän arbetsbördan känns lika omfattande så har den blivit ”lättare att släppa”. De upplever att de inte har huvudansvaret längre, trots att de inte kan släppa det helt. Men tyngden och anspänningen har på något sätt minskat.

Ju mer ansvar man har för elever kring den sociala biten och ju mer man får reda på kring familj och alla problem och allting, det kan vara väldigt jobbigt att bära på. Det gör man ju inte nu på samma sätt för man blir ju inte involverad i eleverna på samma sätt. Det är ju mentorn som blir det och det gör ju att man lättare kan släppa jobbet. Jag känner så. Jag hade mycket tankar och oro och sånt innan, men det ligger mer på mentorn nu. Det är lättare att hålla distansen ut.

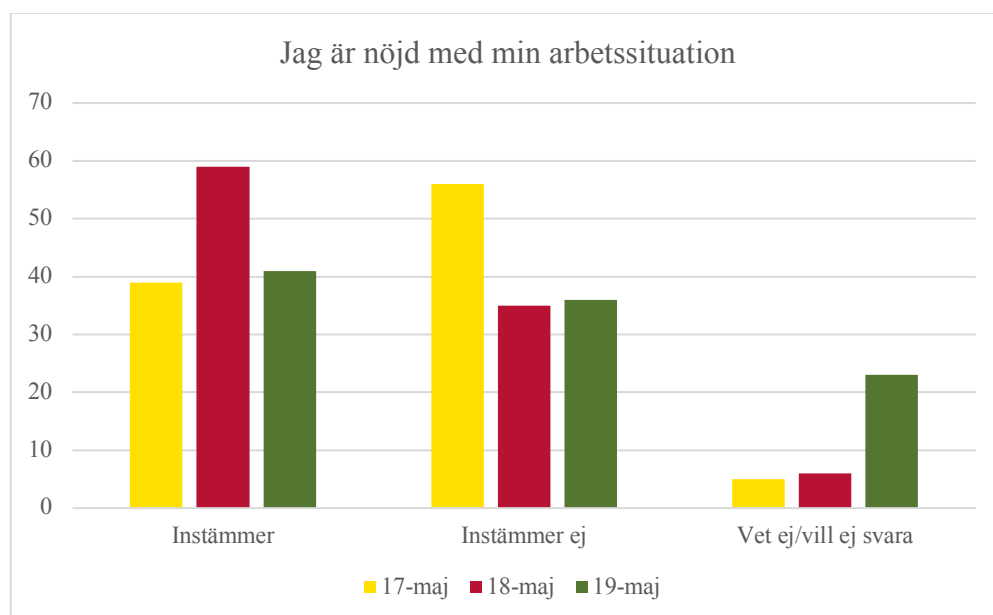
Förut kände man sig också tvungen att kontakta kollegor när det uppstod problem, kollegor som man ”visste hade jättemycket att göra”.

Då kände man att ... men mentorerna ... det är ju deras uppgift. Ibland kändes det orättvist att någon av kollegorna skulle ha så mycket att göra, att den biten blev så stor för vissa. Men nu känns det ju ... nu har man inte dåligt samvete när man lämnar över någonting, det är deras uppgift att ta det. Det är deras huvuduppgift.

När det gäller de mer konkreta förväntningarna på att slippa vakta, städa, laga och fixa så menar de att dessa arbetsuppgifter minskat, även om några lärare påpekar att de fortfarande städar sina klassrum dagligen. Att vakta på rasterna, något som förut var schemalagt har försvunnit, bara när det skett särskilda incidenter rör sig lärarna ute på raster. Klassrummen hålls låsta och behovet att städa och fixa har minskat och trots att lärarna fortfarande har frånvarokontroll på lektionerna så upplever de att administrationen minskat.

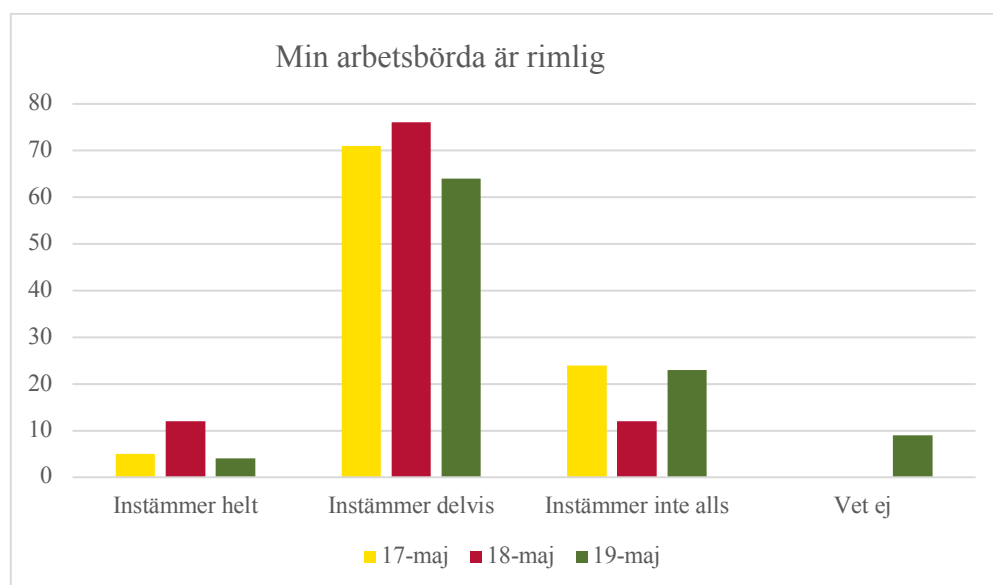
Den enkät som genomförts på våren innan mentorerna tillsattes (maj 2017) genomförs även vid två tillfällen till (maj 2018 och 2019). Samtliga lärare som berörts av mentorstillsättningen (17-19 st.) svarar. Frågorna i enkäten är tagna ur den enkät som Lärarnas Riksförbund årligen ställer till sina medlemmar. När vi jämför svaren från Aspskolans lärare (enkäten maj 2017) med hur rikets lärare svarar ser vi att Aspskolans lärare är betydligt mer nöjda med sin arbetssituation än den genomsnittlige läraren i riket.

Vi kan också se att upplevelserna av arbetet varierar över de två åren. Ett år efter introduktionen är lärarnas svar i stort mer positiva än efter två år. Enkätsvaren visar att antalet lärare som efter två år uppger sig vara ”nöjda med sin arbetssituation” nu återgått till ett närmast ursprungligt läge för våren 2017. Betydligt fler svarar även våren 2019 att de ”inte vet” eller att de ”inte vill svara” på frågan.



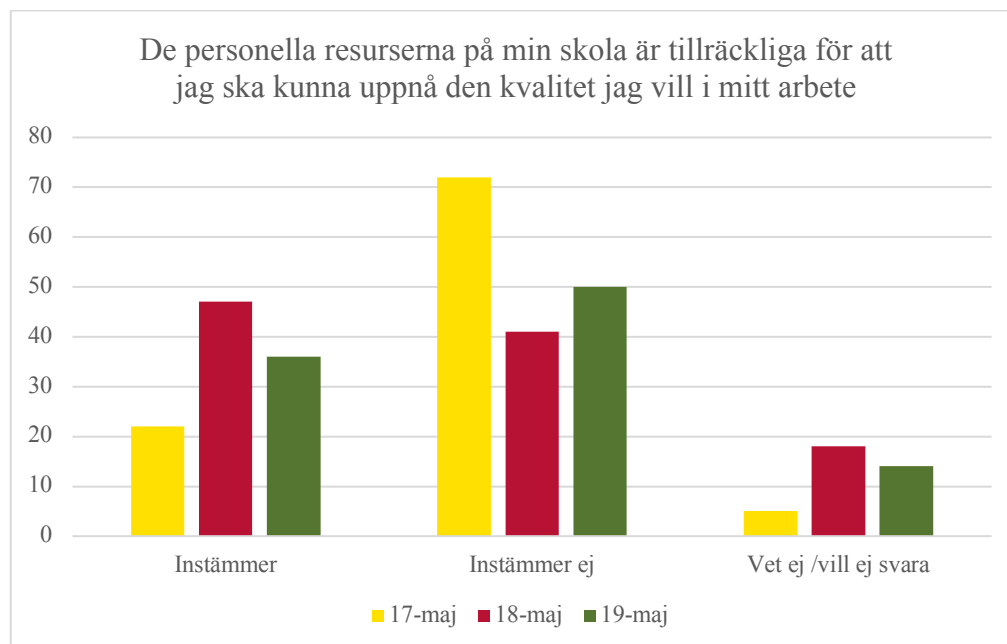
Figur 21. Procentuell fördelning av lärarnas svar på Aspskolan. Nöjdhet över arbetssituationen, maj 2017, maj 2018 respektive maj 2019

En liknande tendens kan ses även i lärarnas svar på frågan om hur de upplever arbetsbördan.



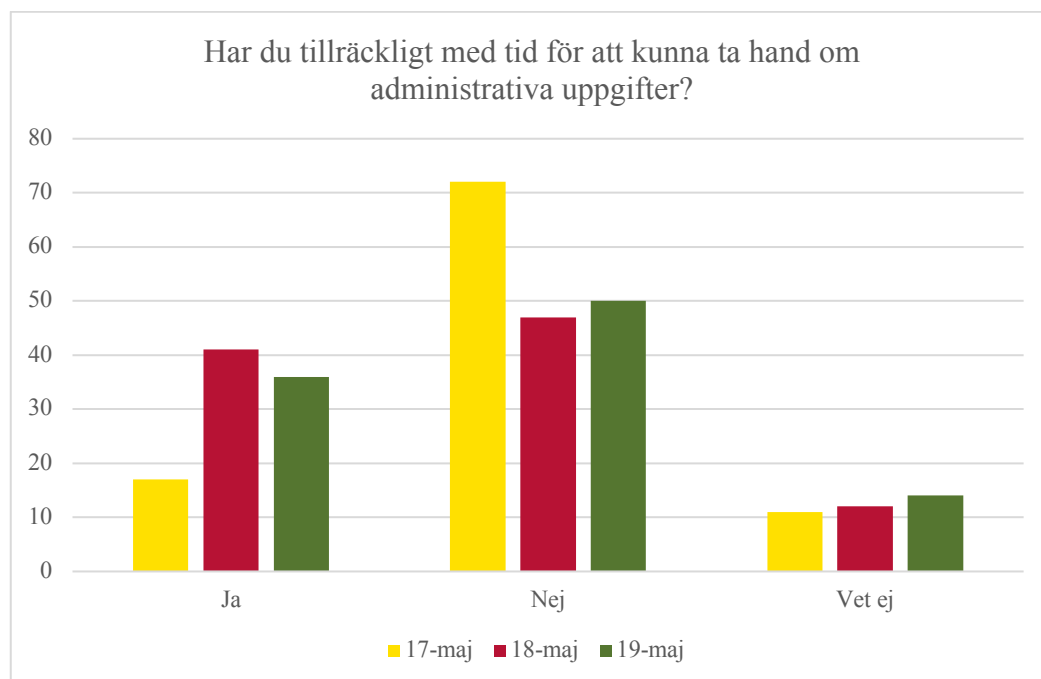
Figur 22. Procentuell fördelning av lärarnas svar på Aspskolan. Min arbetsbörda är rimlig, maj 2017, maj 2018 respektive maj 2019

När det gäller frågan kring huruvida de personella resurserna nu upplevs tillräckliga, ser vi att svaren fortfarande är mer positiva än innan mentorerna infördes på skolan, även om det har skett en svag nedgång i de positiva svaren.



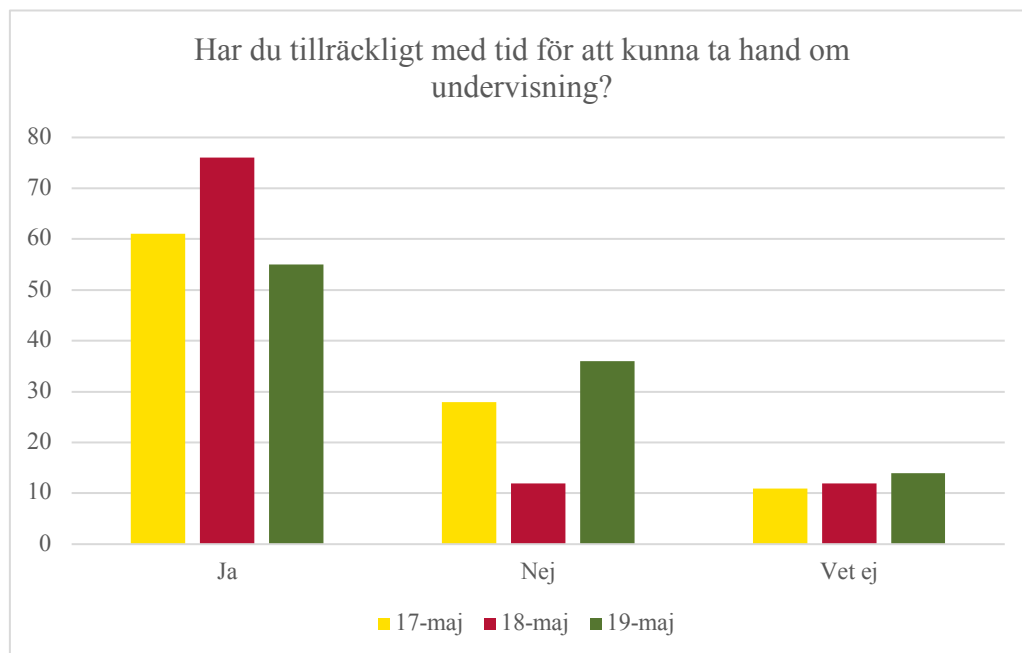
Figur 23. Procentuell fördelning av lärarnas svar på Aspskolan. Tillräckliga personella resurser, maj 2017, maj 2018 respektive maj 2019

Även när det gäller de administrativa uppgifterna blir svaren mer positiva över tid. Mer än dubbelt så många av lärarna uppger att de, efter introduktionen av mentorer, upplever sig ha tillräckligt med tid för att sköta detta under arbetstiden. Hälften av lärarna menar emellertid att de fortsatt inte har tillräckligt med tid till detta.

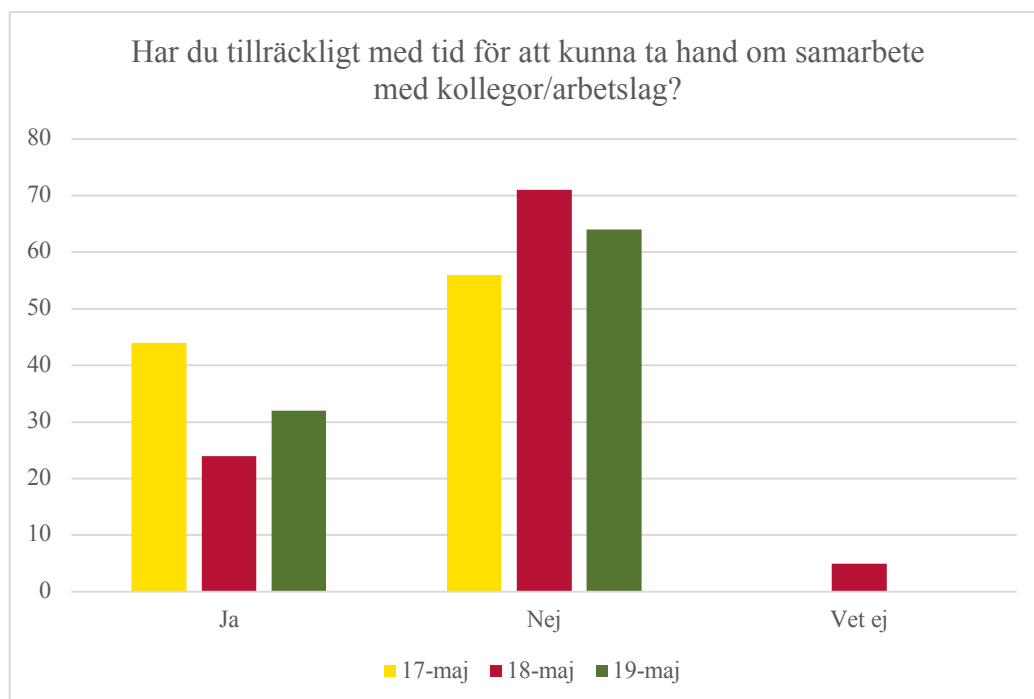


Figur 24. Procentuell fördelning av lärarnas svar på Aspskolan. Tillräckligt med tid för administrativa uppgifter, maj 2017, maj 2018 respektive maj 2019

Lärarnas uppfattningar om tillräckligt med tid för att kunna sköta sin undervisning är mer positiva 2018 än 2017. 2019 visar dock siffrorna på en återgång till en något lägre nivå än året innan introduktionen av mentorer.

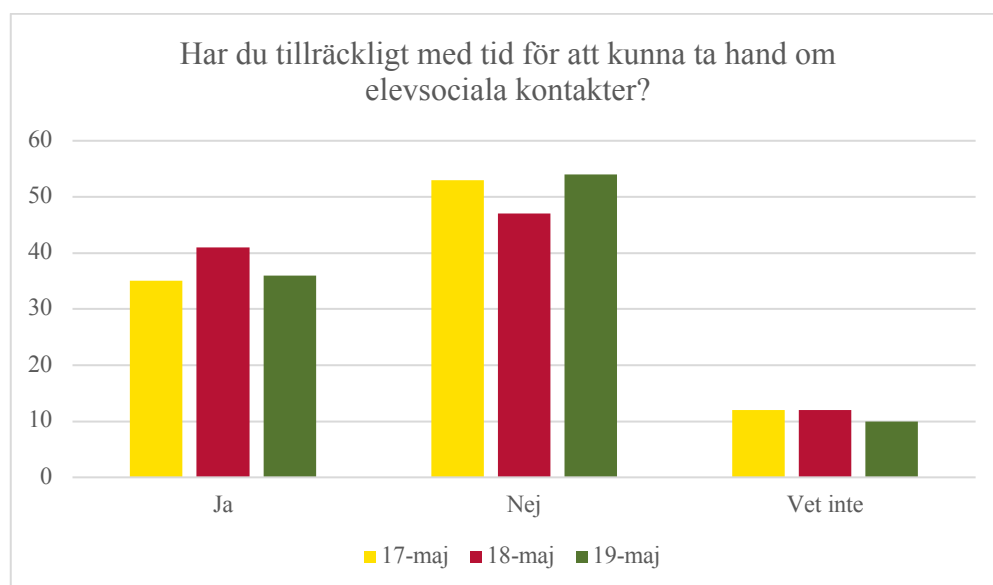


Inte heller samarbetet med kollegorna eller arbetslaget verkar ha ökat efter att lärarna blivit avlastade med sociala delar av arbetet.



Figur 26. Procentuell fördelning av lärarnas svar på Aspskolan. Tillräckligt med tid för samarbete med kollegor/arbetslag, maj 2017, maj 2018 respektive maj 2019

Även den upplevda tiden för elevsociala kontakter har, två år efter mentorernas inträde på skolan, återgått till tidigare nivåer.



Figur 27. Procentuell fördelning av lärarnas svar på Aspskolan. Tillräckligt med tid för att kunna ta hand om elevsociala kontakter, maj 2017, maj 2018 respektive maj 2019

Enkätsvaren ger en splittrad bild av konsekvenserna över tid. Det enda som möjligen kan säjas utifrån resultaten är att den administrativa bördan verkar ha lättat och att de personella resurserna i högre grad nu upplevs tillräckliga. Samtidigt verkar tillsättningen av mentorer inte ha påverkat att tiden för att bedriva undervisning upplevs tillräcklig. Har ambitionen att avlasta lärarna och att renodla läraruppdraget därigenom misslyckats? Att försöka svara på den frågan med hjälp av enbart data från enkäten är vanskligt. Om det är just introduktionen av heltidsmentorer som påverkat enkätsvaren är omöjligt att fastslå. En mängd skilda faktorer kan ha påverkat lärarnas svar. Som tidigare nämnts kan emellertid data från fältstudierna komplettera och nyansera den bild som enkätsvaren förmedlar.

Inlåsta i undervisning

Lärarnas upplevelser av mentorstjänsterna är tvetydiga, å ena sidan ser de som positivt att det nu är fler vuxna i skolan ”att ha fler personer som ser eleverna” men å andra sidan beskriver de att mentorsuppdraget som de haft tidigare, även om det ibland upplevts som stressande, också har givit möjlighet till återhämtning de terminer och år då man inte haft en ”särskilt stökig grupp”. De har tagit igen på gungorna vad de förlorat på karusellen. Med den ökade undervisningsskyldigheten kommer också en ökad tidsstyrning som gör att flera av lärarna känner att arbetsbördan inte minskat kvantitativt. De är ”mera låsta på sitt schema”, det är ”liksom statistiskt hela tiden”. En av lärarna menar att:

När man var mentor så hade man ju lite mer planeringstid på sitt schema, vilket innebar att ibland hade man väldigt tufft runt vissa elever och då jobbade man ju mycket. Sen kunde man ha dagar då det liksom lade sig lite och var lite lugnare och då kände jag att jag hann ikapp lite med rättning och planering. Förstår du vad jag menar?

Och en annan beskriver att:

Ja, jag upplever också att arbetsbördan ökat, även om jag liksom sluppit mentorskapet så känns det som att jag sitter och verkligen försöker planera men att jag inte riktigt hinner med det längre och jag vet inte riktigt vad det beror på. Samtidigt hade jag ganska jobbiga mentorselever men det var nog inte det där konstanta trycket hela tiden.

Att få ökad undervisningsskyldighet som en konsekvens av att man sluppit mentorskapet har lett till att man nu känner sig som en ”undervisningsmaskin”. De relationer som byggdes i mentorskapet tar numera längre tid att erövra.

Jag känner att det tar längre tid innan eleverna får ens förtroende, men också att vi gick ur mentorskapet, att vi fick mer undervisningstid ... det gjorde att... jag känner mig som en maskin vissa dagar.

En kollega bekräftar bilden:

Intervjuaren: Men överväger inte det här att ni fått renodla arbetet? Mer till undervisning?

-Mer undervisning har gjort att man känner sig som en maskin. Då tar det bort glädjen från jobbet. När man känner att man tappat lite av den kontakten som man får så bra när man är mentor så är ... ja, det är frågan.

I intervjuerna beskriver lärarna ett arbete som upplevs som minst lika kvantitativt omfattande som innan skolan anställde heltidsmentorer samtidigt som de känner sig avlastade. De har inte längre ”det där tunga ansvaret”, utan har i ganska hög grad kunnat överlämna konflikthantering och händelser som har sin grund utanför skolans verksamhet till mentorena. Lärarna anser att de till stor del sluppit socialarbetarrollen. Samtidigt diskuterar de om detta också kan vara en slags förlust. En lärare beskriver:

Jag tycker det är minst lika stor arbetsbörda och det negativa är att man inte har tid för eleverna. Man tappar lite av den här relationen, som man hade med ett fåtal förvisso, men den har man ju tappat. Relationerna har förändrats. Jag har inte den relationen längre att de anförtror sig till mig i samma utsträckning, för jag har inte tid att lyssna.

En annan berättar:

Jo, men jag kan sakna lite av det. Jag kan känna att nu när jag släppte min nia i våras att så nära som man kom dem, det är frågan om man gör det med sjuorna i och med att man inte har den här biten. Så det kan vara negativt också. För när man får den biten med sin klass så får man ju med sig dem lättare i undervisningen.

Men det var väl de sociala sidorna av arbetet som lärarna ville slippa? Lärarna förklarar att det ”liksom är både och.” Den biten som handlar om elever som mår väldigt psykiskt dåligt och som tog ”jättemycket kraft och tid” och som man ändå ”inte kunde hjälpa till med” känns det fantastiskt att slippa, Men ...

.../ just det här att man känner att man inte är bara en lärare. Nu är man bara en lärare och springer till nästa lektion. Man har ju aldrig tid att stanna kvar och prata om det är nån som ...

De är lite rädda för att bli ”läraren som bara springer emellan lektionerna och som inte hinner knyta band”. I samband med våra fältstudier ser vi emellertid att några av lärarna försöker undvika detta genom att befinna sig i entrén varje morgon och hälsa god morgon till eleverna.

Lärarna beskriver vidare i intervjuerna att införandet av mentorer inneburit att tiden som läggs på det som lärarna önskade göra, dvs planera tillsammans och utveckla undervisningen, inte har ökat. Tvärtom beskriver lärarna att samarbetet minskat som följd av att man nu inte längre ”hjälpes åt” för att klara perioder av hög belastning. En lärare menar.

Hade det varit att vi varit klassföreståndare med mentorsansvar då hade vi ju ... och det har vi ju gjort innan ... är det någon som sitter med för mycket så går man ju in och avlastar varandra. Det har vi ju faktiskt gjort.

En annan beskriver:

Ja, vi jobbade ju som ett arbetslag kring eleverna. Vi hade ju jättestor nytta av varandra. Men så jobbar vi ju inte längre.

Bilden bekräftas av lärarna i övriga intervjuer. Lärararbetet verkar upplevas som mera ensamt när fokus riktas endast mot undervisningen. Något som speglas i följande konversation mellan en grupp lärare:

Lärare 1: En stor skillnad är ju också att förr när vi satt i arbetslagen så tog vi ju upp våra elever liksom, så att alla hade koll och alla visste. Nu är det mer att det ligger hos mentorn. Och vi kanske inte alltid får reda på vad som har hänt. Även om vi skulle behöva ha reda på det och kunna agera på ett riktigt sätt. Det tycker jag är en jättestor skillnad. För vi satt ju, vi hade ju alltid en punkt som hette elevärenden, så tog vi ju upp det som hände så man kände att man hade mer koll.

Lärare 2: Jag känner att man är mer ensamvarg nu som lärare. Vi pratade mycket mer förut

Samtliga: Ja, det gjorde vi.

Lärare 3: Ja, man är ju mer undervisningsproffset nu.

Vill då lärarna gå tillbaka till den organisation som skolan hade före introduktionen av mentorer? Några av lärarna tvekar, men majoriteten menar att de absolut inte vill det.

Gränser för elevhälsans arbete

Mentorernas funktion som ”en öppen kran”

En bit in på höstterminen 2017 pratar vi med mentorerna om hur de upplever första tiden i den nya yrkesrollen. De uppfattar att deras inträde i skolan har fått effekt. Lärarna upplever sig avlastade, menar de, men skolan i allmänhet och elevhälsan i synnerhet har fått ännu mera problem att ta tag i.

-Lärarna har ju ... dom har nog fått en rejäl avlastning. Samtidigt finns en annan effekt som vi har känt. Vi kom in utifrån och är rätt så drivna personer ... när vi identifierar saker ... utan att säga för mycket, så tror jag inte att man vågat fronta föräldrar så mycket som vi vågar göra.

Intervjuare: Så man kan säga att ni lyfter saker? Så att det blir mer jobb?

-Ja, vi har vänt på stenarna och då blir det mer myror under. Det blir mer jobb men det är oundvikligt!

Mentorena uppfattar att man synliggjort behov som i och för sig nog alltid funnits men som nu blir blottlagda. De beskriver sig själva som de som "vill ta ansvar" för att något blir gjort. Rektorn bekräftar att skolans arbetsbörda på detta sätt ökat, att man nu satt ljuset på problem som inte synts förut:

-I och med mentorskapet så har man öppnat en kran lite för eleverna, och det säger lärarna också. Vi har lampan på lite och det kan man ju känna som, å ena sidan väldigt, väldigt positivt, men det blir mycket mer arbetsbörda. Men det är klart att om vi har massa elever som går och inte är trygga och inte mår bra, det är klart att det påverkar studierna. Sen måste man väl titta på ... Vad ska jag som mentor ta till mig? Nej, här måste jag få hjälp av kurator eller av andra professioner?

Intervjuare: Ja, vi diskuterade ju om det kunde bli så att problemen ser ut att öka liksom, för att man har nånstans att ta vägen med dom?

-Ja, en vuxen som har tid att lyssna på en, istället för en lärare som säger: Jag måste iväg till lektion, vi får ta detta sen! Och så försvinner det där "sen" ibland. Och så är det ju inte här utan här blir man ju lite mer ... man får det här spelrummet.

Frågan som börjar ställas är om "spelrummet" ökat för mycket. Mycket av det som blir synligt när man "vänder på stenarna" har en förmåga att cirkulera i systemen. Mentorena berättar:

Lärare 1: Vi samlar ihop resterna ... den stackars personen det handlar om och skriver vad vederbörande vill ha hjälp med. Sen träffas vi på mötet (elevhälsoteamet). Sen måste vi ju bara kunna lämna och gå vidare.

Lärare 2: Men då får vi tillbaka blanketterna!

Lärare 1: Då får vi dem igen!

Samtidigt upplevs ärendehantering i elevhälsoarbetet mera ostrukturerad än innan mentorena anställdes, då lärarna gjorde en "anmälan till elevhälsan om att man önskade hjälp," berättar specialpedagogen. "Då kunde jag få ett papper med ett uppdrag och syftet med det", fortsätter specialpedagogen, men "nu flyter allt omkring". Kuratorn uppfattar också att ärenden som hamnar hos hen har en annorlunda karaktär än tidigare. Tidigare har lärarna kommit med ärenden, men först sedan de själva försökt anpassa sin undervisning eller konsulterat specialpedagogen. Kuratorn beskriver:

Lärarna har försökt jättemycket. Man har haft speciallärare inne. Man har haft specialpedagog. Nej ... men det är något annat, tänker läraren. Vi tar upp det på elevhälsomötet. Då kanske jag fått ett uppdrag. Skriftligt. Den här eleven behöver prata med kuratorn. Nu kan jag få fem, tio ärenden på ett möte. Kan du snacka med den, kan du snacka med den? /.../ då har jag egentligen inget underlag. Jag har ingen bakgrund. /.../ I anmälan till elevhälsan ska man ju också ha redovisat vad vi har gjort. Alltså först, vad är problemet? Vad har vi gjort? Har vi utvärderat vad vi har gjort så att vi kan se om det gett resultat? För det är ju då man kan se om vi försökt allt men det blir ändå inte bra. Då tar man ju upp det. Men nu kommer ärenden liksom från fel håll.

Specialpedagogen menar att funktionen som heltidsmentor till viss del påverkar arbetssituationen negativt. Det blir ”rörigt”. Om till exempel socialtjänsten tidigare krävt att skyndsamt få in något om en elev har specialpedagogen kunnat gå till en undervisande lärare och fråga. Nu får istället en heltidsmentor kontaktas, som kanske inte har tid just då och som i sin tur ger förslag på vilka lärare som specialpedagogen kan kontakta. Specialpedagogen menar att ingen numera har en helhetsbild av eleven och att hen istället själv ”får lägga ihop från flera undervisande”. Mentoreernas sätt att arbeta ger på så sätt ”merarbete” för specialpedagogen. Enligt specialpedagogen beror mycket på att det inte finns någon dokumentation om de elevsamtal som mentorerna har samt om de överenskommelser med eleverna och vårdnadshavare som de sluter. ”De har ju det i huvudet”, menar specialpedagogen. Hen menar att det sker många informella möten och upprättas en hel del överenskommelser som inte syns men som borde hanteras mer formellt och på ett mer rättssäkert sätt.

Anpassad studiegång till exempel. Och man känner bara... Visst, då har de ett färdigt förslag som redan är kommunicerat med vårdnadshavare och elev.

I början av maj 2018 återvänder vi till skolan för en avstämning. Nu verkar mentorerna ha insett att det inte fungerar att ”springa på alla bollar”. Brandkårsutryckningarna har minskat. Några stenar får ligga orörda. En mentor berättar:

Det var ju väldigt mycket i början så kanske man var mer på hugget då. Men nu, jag kan ju lätt vänta i två dagar om det inte är en så allvarlig kränkning, om det bara är någon allmän känsla eller nåt tjafs på Snapchat. Då kan jag vänta i två dagar, avvakta och se, för det vänder ju lika snabbt och de blir kompisar igen.

”Vi jobbar mer rätt nu” menar mentorerna. En bättre matchning mellan lärarnas, övrig personals och mentoreernas arbetsinnehåll verkar vara på gång. Samtliga verkar, enligt mentorerna, ha fått en större medvetenhet om var gränserna går.

När man får till de här riktigt bra mötena med socialen, med familjesupporten, med skolan. När man får de här riktiga styrdokumenterna, det här ska bup göra, det här ska soc göra, det här ska skolan göra. Då blir det mycket mer effektivt. Då vet jag ju vad jag som mentor ska syssla med.

Möjligen har avgränsningen av mentoreernas arbete fått en upplevd negativ effekt för lärarna. Två år efter introduktionen av mentorstjänsterna intervjuar vi lärarna. De menar att problem som lyfts till slut tenderar att hamna tillbaka hos dem själva. I slutändan är det lärarna som måste hantera eleven och anpassa undervisningen i klassrummet. En lärare berättar:

Och den anpassningen den har ökat nåt otroligt sista året! Jag menar, kolla mejlen, det är bara anpassning och anpassning. Vi ska anpassa allt!

Mentorerna – ett outsiderperspektiv på skolan och lärare

Som tidigare nämnts har de tre anställda mentorerna olika bakgrund och kompetenser. En har jobbat som resurs på skolan tidigare, en annan kommer närmast från en tjänst i privat sektor och en tredje har tidigare erfarenheter från arbete inom psykiatrin. De beskriver sina olikheter och skilda erfarenheter som en tillgång:

Det är kul att vi är en tårta med tre olika bitar i. Tre väldigt olika personer. Det var rektorn väldigt tydlig med: Vi ska inte ha några lärare i denna rollen! Vi vill ha människor med en bred erfarenhet.

Samtidigt uppfattar de att just dessa mera breda erfarenheter möjligen kan uppfattas som ett hot av lärarna. Att inte vara ”inne i pedagogiken” ger en annan syn på livet utanför skolan, menar de.

Samtidigt blir vi ju en liten hotbild mot lärarkåren för att vi har en annan syn på livet utanför skolan. Och det är ju vår styrka att vi kan bemöta föräldrar och organisationer på ett sätt som ... för vi är ju inte inne i pedagogiken ...

Rektor är nöjd med sina rekryteringar. I en intervju under september 2017 beskriver han att mentorerna redan fått en viss legitimitet i lärargruppen, trots att de ”inte är lärare”, inte känner till systemet och troligen behöver ”inskolning”.

Mer och mer tror jag ... men de är inte lärare. Det kan man nästan höra lite så, ibland, och det är en nackdel å ena sidan men en fördel å den andra. För att jag kan känna lite att i elevhälsoarbetet, de första två, tre elevhälsomötena, så var det ganska mycket ... Vad är elevhälsan? Vad är vår funktion? Det vet ju oftast en lärare för att dom har varit inblandade på olika sätt. Så att, det är en inskolning där. Men legitimitet tycker jag ... utifrån att dom blir resurser, som jag säger.

Under våren 2019 kommer en ny mentorstjänst att lysas ut internt. När vi frågar mentorerna om vilken slags kompetens den nya presumtiva kollegan ska ha menar de att det inte ska vara en utbildad lärare. ”Det är inte det vi gör. Då kommer den att sväljas upp av själva systemet.” Det bör istället vara en person som är ”duktig med människor”. Men endast social kompetens räcker inte, menar de samtidigt. Det är lika viktigt att en ny mentor förstår hur skolan fungerar. Om den kunskapen inte finns bör skolan ordna en sådan utbildning. Mentorerna menar att utbildningen måste ge kunskaper:

/.../ i skollagen, rättigheter och skyldigheter. Vi har fortfarande inte fått det. Det har vi fått läsa oss till. Och likabehandlingsplanen, alltså de här stegen som vi har fått på helvolley bara, lära oss liksom. Och såna saker som är viktigt. När ska man göra en orosanmälan? Vad är en orosanmälan? När ska man göra vad? Såna där smågrejer som gör att det blir lite tydligare.

Även lärarna beskriver att mentorerna måste, i de fall de inte redan har kunskap om det, få tillfälle att sätta sig in i hur skolan fungerar som organisation, vilka dokument som omgärdar verksamheten och hur den styrs. Mentorernas arbetsuppgifter måste tydliggöras och avgränsas, fortsätter lärarna, både innehållsmässigt och gentemot andra yrkesgrupper, något som lärarna menar aldrig förut har behövts på samma sätt som nu, när roller ifrågasätts och förändras. I en lärargrupp diskuteras frågan:

Lärare 1: Förut så diskuterade vi aldrig vems jobb det var utan det var ju så självklart att vi skulle hjälpas åt. Men nu funderar vi ofta på ... är det dens jobb? Eller var går gränsen för jobben.

Lärare 2: Det måste vara ett tecken på en brist, på ork och tid. För annars skulle man aldrig hamna i de där tankarna.

Lärare 1: Eller att arbetsuppgifterna aldrig är helt klara. Det beror på den nya rollen.

Lärare 2: Ja, att vi inte riktigt vet vad som

Två år efter introduktionen av heltidsmentorer är lärarna på skolan överens om en sak. Man vill inte vara utan sina nya kollegor!

Lärare 1: Jag tycker de mentorer vi har är fantastiskt duktiga. De har olika kompetenser och de är fantastiska med ungdomarna.

Lärare 2: Ja, dem vill vi inte byta ut!

Men de menar samtidigt att introduktionen av mentorer verkar ha vidgat möjligheterna för eleverna att exponera fler och ”djupare” problem. Att mentorerna saknar lärarbakgrund beskrivs som ett av skälen till detta ”för då jobbar de på ett sånt sätt som kanske inte vi skulle ha gjort”. Lärarna menar att lösningen på problemet kan vara att man upprättar rutiner för ökad samverkan mellan mentorer och lärare. ”Vi måste hitta former för detta, ett forum på nåt sätt”. Även mentorerna pekar på att bristen på mötesplatser för de skilda yrkesgrupperna kan vara en av förklaringarna till oklarheter. Den tid som finns avsatt handlar om elevhälsoteamets möten 25 minuter varannan vecka, vilket beskrivs som otillräckligt. Mentorerna signalerar att de önskar att en stående tid varje vecka ska sättas av för de möten som de menar måste arrangeras för att lösa uppkomna situationer. Men de inser samtidigt att det kan vara problematiskt, såväl ur ett organisatoriskt perspektiv som ett legitimitetsperspektiv. En av mentorerna menar att:

Systematiskt är det ett mardrömsuppdrag att få elva lärare att sitta och lyssna på en annan.

Sammanfattning

Från början hade Aspskolans heltidsmentorer ett relativt utvidgat uppdrag, vilket i samband med en hög tillgänglighet till mentorerna verkar ha bidragit till en intensiv arbetssituation. Dessutom har gränser gentemot elevhälsans arbete uppfattas som otydliga, vilket har gett upphov till återkommande förhandlingar om var de professionella gränserna går samt till upplevelser av en oklar och rörig arbetssituation för såväl mentorerna som för elevhälsan. Tecken finns också på att tillsättningen av mentorerna kan ha bidragit till en utvidgning av skolans ansvar. Mentorernas arbetsbeskrivning har emellertid avgränsats under de två åren som vi följt dem. Vissa uppgifter av mer pedagogisk karaktär har efter hand återförts till lärargruppen. Dessutom har försök gjorts att minska tillgängligheten till mentorerna.

Efter att mentorer införts i skolan upplever lärarna en renodling av arbetet och en lättnad i börda. Det senare handlar framför allt om att de inte längre behöver hantera viss social problematik bland eleverna. Samtidigt är den generella bilden av lärarnas arbetssituation ungefär densamma som innan mentorerna tillsattes. Liksom Björkskolans lärare upplever lärarna på Aspskolan att arbetsbelastningen är lika stor som tidigare. Orsaken är att lärarna tvingats ha mer undervisningstid, något som dessutom påverkar att tid saknas för kollegial samverkan.

Lönnskolan

Lönnskolan ligger i en större stad i en kommun med 66 000 invånare. Tåtorten skolan ligger i har ca 27 000 invånare. Lönnskolan är ett gymnasium som erbjuder olika introduktionsprogram, med Språkinstruktionen och Individuellt alternativ som de två största. Samtliga introduktionsprogram riktar sig mot elever som ännu inte är behöriga att antas till nationella gymnasieprogram. Skolan beskrivs som en form av specialistenhet, där insatser ska hjälpa eleverna till vidare studier antingen på nationellt gymnasieprogram, vuxenutbildning eller folkhögskola. Vidare beskrivs skolans uppdrag som en förberedelse för elevernas inträde på arbetsmarknaden. Under fältbesök framhåller ofta personalen skolans speciella villkor och förutsättningar, baserat på elevunderlaget. Många elever beskrivs ha omfattande behov av stöd, både socialt och i undervisningen.

Lokalerna är ursprungligen inte byggda för skolbruk utan utgörs av utrymda industrilokaler. Nuvarande rektor uttrycker skolans tillblivelse som att...

...man fick leta ytor... 'var ska dom vara som inte har behörighet att komma in?' ... 'ja, dom får vara där' ... man hade ingen annanstans att göra av dom.

År 2014 var elevantalet på skolan cirka 100 elever. Skolan växte kraftigt när immigrantströmmarna var stora vintern 2015/16. Våren 2019 var elevantalet cirka 300 enligt skolans hemsida. Det ena av skolans två arbetslag arbetar främst med ensamkommande nyanlända immigranter som läser in grundläggande kunskaper i svenska och andra ämnen på grundskolenivå. Det andra arbetslaget riktar sig mot gymnasieskolans introduktionsprogram med ämnesstudier på gymnasienivå.

Tjänsterna initieras – rekrytering och förväntningar

Under 2015/2016 utreds inom kunskapsförvaltningen i kommunen behovet av administrativt stöd till pedagogisk personal. Utredningen lämnade förslag på åtgärder som bland annat handlar om personalförstärkning, om att upprätta en tydlig struktur i stödverksamheterna samt om att stärka tydlighet och gränssättning för pedagogernas uppdrag. Som ett led i att förverkliga förslagen startades projekt "skolresurser" i kommunen och våren 2017 finns ett 25-tal skolresurser, med tjänstgöring på förskolor till gymnasieskolor, anställda i kommunen. I förvaltningens programförklaring beskrivs skolresurserna som en slags elevmentorer, samtidigt som man poängterar att det är lärarna som har huvudansvar för elevernas sociala liv på skolan. Förvaltningen uppmanade också rektorer på gymnasieskolorna att "diskutera" med lärarna om hur skolresursernas arbete skulle kunna innebära att de tog över delar av lärarnas arbete mot att lärare istället gick upp i undervisningstid. Anställningarna av skolresurser gjordes ibland i samarbete med Arbetsförmedlingen där arbetslösa som uttryckt sig positiva till att arbeta i skolan erbjöds praktik som kunde övergå i tillsvidareanställning om parterna var ömsesidigt nöjda efter praktiken.

Under läsåret 2016/2017 anställdes totalt fem skolresurser på Lönnskolan. Två av dessa arbetade tidigare som fritidsledare på skolan, en rekryterades från en annan skola där hen arbetat som skolvård, en rekryterades via annons, en hade redan arbetat som beredskapsarbetare på skolan och kunde nu fortsätta som skolresurs med ekonomiskt stöd från Arbetsförmedlingen i två år. Rektor förklarar att ett ökat antal ensamkommande medförde att den konventionella fritidsledarrollen nu skulle ändras till en "skolresurs-roll", med ett delvis annat fokus:

Där började vi nog skruva på rollen från när vi ändrade fritidsledare till skolresurs... att skruva det lite mera åt det hållet med mentorskap. Dom hade ju sociala relationer innan med, men det var kanske ännu

mer kopplat till det som händer utanför klassrummet...om jag ska generalisera så har vi nog skruvat det mer så att skolresurserna är med också mer i klassrummet.

Ingen av dem som anställdes som skolresurs hade lärarutbildning, utan fokus var enligt rektor deras sociala kompetens. Initialt var tanken att de skulle etablera relationer med eleverna för att sedan kunna ta över delar av, men dock inte ansvaret för, det elevsociala arbetet. Skolresurserna har sedan dess, förutom på försök, heller inte kommit att användas som mentorer för eleverna. Rektorn berättar:

Jobbet går ut på att etablera och upprätthålla kontakter med eleverna för att på så sätt underlätta för lärarna. Läraren skulle fortfarande ha det övergripande ansvaret för elevernas sociala tillvaro men överlåta en stor del av det konkreta kontaktarbetet till skolresurserna.

Skolresurserna ansvarade också för en del kompletterande arbetsuppgifter som till exempel så kallade studiehörnor med möjligheter för elever att få hjälp med olika skolämnen utifrån en planering som elevens lärare har gjort. Skolresurser kunde också ha som uppgift att vara med i klassrum under lektioner för att stötta såväl elever och lärare. Det hände också att resurserna använde del av sin arbetstid till administration, framför allt gällande att följa upp eventuell frånvaro genom kontakter med hemmen eller med olika boendeformer. I början hade skolresurserna ansvaret för elevernas studieplaner, som skulle följas upp två gånger per år, men detta togs bort efter en tid. Skolresurserna användes också ibland som vikarier för lärare. Rektor menar dock att de generellt försökt undvika detta: ”Det blir endast aktuellt med korta vikariat”.

Under projektets första år fick skolresurserna viss kompetensutveckling av skolan. Bland annat fick de fortbildning, exempelvis i att bemöta neuropsykiatriska funktionsvariationer, av en av skolans specialpedagoger. Vid ett möte med rektorn senvåren 2017 uppges också att en av skolresurserna ska gå en utbildning i administration. Under 2018 anställs dessutom två gymnasieövergripande socialpedagoger som finansieras av kommunen, samt ytterligare en överflyttad socialpedagog som finansieras av skolans medel.

Gränser för skolresursernas/socialpedagogernas arbete

Otydliga uppdrag...

Det finns en mängd yrkestitlar som florerar bland icke undervisande personal på Lönnskolan. Gränserna mellan titlarna är inte alltid självklara och en persons professionella självförståelse överensstämmer inte alltid med vad titeln signalerar. Yrkestitlar som förekommer är exempelvis skolresurser, socialpedagoger, skolvårdar, elevassistenter och elevhandledare. Därtill finns det i perioder personer på skolan, som antingen studerar till ”lärarassistenter” eller till ”boendestödare”, och lärare beskriver ibland att dessa personer också kan vara ett viktigt stöd för eleverna på skolan. Det är inte alltid en formell utbildning eller examen som avgör tjänst eller yrkestitel. Det finns exempelvis ”socialpedagoger” som inte har någon examen i socialpedagogik. På motsvarande vis finns det en skolresurs som fått tjänstledigt för att arbeta som lärare, med ordinarie läraravtal/ferietjänst, trots att hen inte är lärare och alltså inte har någon lärarexamen.

Ett arbetslag diskuterar under senvåren 2018 oklarheter i vad de gymnasieövergripande tjänsterna egentligen innebär; de tjänster som initialt benämndes ”skolvårdar” och senare döptes om till ”socialpedagoger”:

Lärare 7: Nä, skolvårdarna vet inte heller vad dom ska göra, vi har pratats vid. Dom vet inte.

Lärare 3: Nä för jag tänkte, jag gick förbi nere i korridoren, jag gick förbi för jag skulle prata med P. å då tänkte jag att: 'Där sitter dom'

Lärare 6: Sitter det två stycken därnere?

Lärare 3: Jaaa.

[Allmänt skratt

Någon: Har dom suttit där länge?

Lärare 3: Nja, F har nog bara varit här i ett par veckor, T har nog varit här i nån månad.

Lärare 2: Jamen det är ju jätteintressant.

Lärare 5: Är det två människor som sitter i ett rum?

Lärare 3: Ja, hos P.

Lärare 4: Jo men som du säger dom verkar jättetrevliga och kompetenta.

Många: Jaaa.

Lärare 4: Men dom behöver nog veta vad dom ska göra och jag måste bara veta vilka små tårtbitar hjälper dom till med?

Lärare 3: Dom väntar nog in höstterminen, tror jag, för jag har pratat lite med dom så dom checkar av lite. Dom är runt och presenterar sig, dom ska komma runt till alla klasser. Dom ska skickas in i alla klasser å säga hej i alla fall så dom kommer till oss...

Lärare 4: Ingen skugga över dom.

Många: Nänä. Någon: 'Absolut inte'.

Lärare 3: Dom vet nog inte riktigt vad dom ska, dom håller på att utforma sina uppdrag just nu.

Mentorsansvar för eleverna ingår vanligen i lärartjänsterna på Lönnskolan. Utifrån ett arbetskrävande elevunderlag beskrivs mentorsuppdraget som betungande av de flesta lärarna, vilket kan vara en anledning till en viss frustration över att resurser tillförs Lönnskolan utan att det tydligare är definierat hur resurserna bäst ska användas. Då nya personer anställs, resonerar en lärare, kan tydliga förväntningar vara viktiga för både personerna själva och övriga på skolan.

Men jag tänker också lite det här att [...] det är inte alltid att det bara ska vara fler människor i skolan eller mer personal. Det är ju jätteviktigt att dom som kommer, att både dom och vi vet vad vi ska göra för annars fortsätter det bara att vara såhär. Annars blir det ju så, jag menar att vara skolresurs. Våra skolresurser har ju alla väldigt olika uppdrag och då är det ju jättesvårt för oss att veta och jättesvårt för skolresurserna att veta att 'vad är det vi ska göra?' så att tydlighet känns ju som att det är hela grunden för att det ska kunna göra nån skillnad liksom.

Samtidigt kan båda lärlagen ge exempel på enskilda insatser eller "brandkårsuttryckningar" som skolresurserna hanterat. Under en period har en skolresurs gjort värdefulla insatser i en klass med psykisk ohälsa. Ett annat exempel

är att skolresurserna bidragit med lugn under elevrasterna, då det annars funnits risk för orolighet och bråk. Sammantaget uttrycker lärarna också uppskattning för skolresurserna som medarbetare och som kollegor. Det är istället upplevd vaghet i arbetsbeskrivningen och de spretiga förväntningarna som blir föremål för kritik och frågetecken. Det är också notabelt att lärarna uppfattar den oklara situationen med sina nya kollegor som både komisk och symptomatisk för Lönnskolans sätt att fungera. Nedan finns ett exempel på hur en nyanställd medarbetare själv är oklar över vilken yrkestitel och roll hen har:

Skolresurs 1: Och jag har ställt frågan [...] "Vad är jag?", liksom. För det finns så många ord vi svänger oss med på den här skolan. För vi är skolresurser och elevassistenter och elevhandledare och...

Intervjuare: Men hur kommer det sig att dessa olika titlar finns?

Skolresurs 1: Jag tror inte det är nån som vet det. Utan man bara liksom... man säger bara...

Skolresurs 2: För mej är en elevassistent en som bara följer en elev hela tiden. Det är en elevassistent i mina ögon sett, så att säga.

Intervjuare: Och det är det du gör nu kanske (trots att du har titeln "skolresurs")?

Skolresurs 2: Jaeehhh, jag är ju lite i några andra klasser med men, mycket, mycket tid går ju till hen (eleven). Enormt mycket tid.

De gymnasieövergripande socialpedagogerna, vars tjänster inrättades 2018, beskriver på liknande vis en oklarhet i vad de egentligen förväntades arbeta med:

Intervjuare: OK, annonserandet av tjänsterna, det var alltså ganska brett?

Socialpedagog 1: Ja, det var jättebrett. Ingen sån här "det här ska ni jobba med", ja vi har ju pratat om det under tiden, och precis när vi började. Till slut så fick man fråga "ja, vad vill ni att vi ska göra, när vi är här?". Och sen kom det en lista med 8-10 punkter. "Det här, och det här och det här och det här". Det här är ju inte rimligt.

Intervjuare: Vem gav er den listan?

Socialpedagog 2: Skolområdeschefen. Över rektorena.

Socialpedagog 1: Men dom hade ju ingen riktigt plan, dom hade inte tänkt.

Intervjuare: Är dom åtta punkterna ändå en liten avsmalning, eller är det fortfarande...?

Socialpedagog 2: Alltså dels, jag tänker med "bred" också vad man sökte, alltså det var jättemånga olika yrkesprofessioner. Sådär "vad är det egentligen man vill ha?". Och då kopplat till dom här punkterna. Punkterna var nog lite bara för att beskriva... för dom var ju inte såhär, det fanns ju ingen arbetsbeskrivning eller nånting när vi kom på plats.

Intervjuare: Kommer ni ihåg punkterna, för att ge oss en uppfattning hur brett det var?

Socialpedagog 2: Jamen sådär "jobba med integration, mellan skolorna". Ehh, jamen "bygga relationer", "trygghet" i miljöer, "fler

vuxna". Vi undervisar inte, utan... "likabehandlingsarbete", "värdegrundsarbete".

Sammantaget finns det ett antal yrkestitlar på Lönnskolan och en socialpedagogs arbete kan skilja sig ganska markant från en annan socialpedagogs arbete. Framför allt finns det stora skillnader i vad de olika skolresurserna arbetar med. En skolresurs har exempelvis jobbat med vikarieanskaffning och IKT, en annan har i perioder följt en elev stora delar av veckan, medan ytterligare någon har hjälpt till i idrottsundervisningen och fungerat som ett språkstöd under vissa lektioner. Den stora variationen av titlar och arbetsuppgifter medverkar till att andra personalgrupper på skolan uppfattar uppdragen som vaga och otydliga. Det framkommer bland annat i en fokusgruppsintervju med delar av elevhälsoteamet våren 2018:

Specialpedagog 2: Om vi ska specificera vad dom gör, dom [skolresurser] vi har där [i det arbetslag] jag jobbar...är det P. som är skolresurs?

Rektor: och C.

Specialpedagog 2: Och C., C. anser jag vara, anser jag vara lite mittemellan lärare och skolresurs och dom... det är nog lite diffust, jag håller med specialpedagog 1, det är lite sådär att dom ställer upp och fixar och donar där dom behövs men har nog inga klara och tydliga... gränser för vad dom ska och inte ska göra. Så dom hoppar in lite å P. har ju mer fritids[-ledaruppdrag]... så hen ser man ju inte inne i lärarvärlden så mycket.

Rektor: Det är idrotten hen är med en del... och simning och såna grejer.

[Tystnad]

Intervjuare: Delar ni [till skolsköterska och kurator] samma uppfattning eller?

Kurator: Ja, men sen blandar jag ihop dom med [två namn], dom är liksom modersmåslärare. Jag kan väl tycka, S, vad räknas han som [till rektor]?

Rektor: Skolresurs

Kurator: Hen är också skolresurs

Specialpedagog 2: Men han är där borta [i ett annat arbetslag] så där

Kurator: Alltså ja tycker väl... att dom här... H [skolresurs] till exempel har jag haft väldigt mycket med att göra. Jag kan ju tycka att hen fungerar som en förlängd arm... ut och lär känna eleverna på ett helt annat sätt så att hen kan fånga upp dom här som har jobbigt.

Då det gäller lärarna så har de, i olika sammanhang, uttryckt förväntningar på hur en "skolresurs" bör jobba, nämligen nära eleverna och som ett komplement till lärarna själva. När exempelvis någon skolresurs plötsligt fått uppdrag att arbeta med IKT och vikarieanskaffning blir upplevelsen då att man nu tyvärr "tappat" en skolresurs – vilket man egentligen inte gjort eftersom titeln "skolresurs" visat sig rymma så mycket. De har däremot "tappat" en person som tidigare jobbade nära eleverna och lärarna.

Två parallella idéer har därmed funnits på skolan. Dels idén att skolresurser är personer som på *olika* vis kan bidra till verksamhetens bästa, beroende på den enskildes personlighet och förmågor, dels idén att skolresurser istället är personer som på ett *särskilt* vis ska bidra till verksamheten, nämligen via elevnära arbete som ett komplement till lärarna. Dessa perspektiv ger olika svar på frågan om hur många ”skolresurser” som faktiskt jobbar på skolan ett givet datum. När den frågan ställs till en medarbetare blir det uppenbart att antalsfrågan beror på hur man definierar en ”skolresurs”:

Ja hur många är det? Det är D. och det är E. och det är P., formalia så är det ju också C. men hen jobbar ju enbart som lärare... upplöskad så det är en decimerad grupp. Och så har vi då W. som då inte heller är skolans... hen jobbar hos oss men är betald utav annan myndighet och så. Men hen ingår i den gruppen så det är sex personer, J. sju så. Du ser att det är lätt att glömma bort någon för de gör så många andra saker än vad jag tycker att dom ska göra [skratt].

En möjlig fördel med att inte avgränsa skolresursernas arbetsbeskrivning för snävt, resonerar rektor en tid in i projektet, är ändå att det då blir möjligt att den enskilde skolresursens personlighet och kompetens får betydelse för vad hen sedan kommer kunna arbeta med. Att skolresursernas arbetsuppgifter har blivit ganska olika på Lönnskolan, behöver alltså inte nödvändigtvis vara ett problem. Rektor berättar:

Men sen ser det ju väldigt olika ut, om man tittar på dom vi har i tjänst idag så har ju dom helt olika roller om man säger [...] Mycket, skulle jag säga, är utefter personlighet. Definitivt. Där man liksom har passat in.

Man måste samtidigt se upp, betonar rektor, så att inte en bred arbetsbeskrivning gör att skolresursen blir en ”allemansjävel”. Detta uttryck använder även en medarbetare som varnar en skolresurs för något som närmast liknar en...

/.../ ’allemans-jävel’-beskrivning... för den täcker ju allt från vaktmästeri, vikarier, å hela skalan, va till... Jag sa till en kollega [skolresurs] att ’Passa dig jävligt noga för att gå in i en sån – se till att du får en tydlig att: Vad är ditt uppdrag?’

...med stora frihetsgrader

Den vaga arbetsbeskrivning som många nya medarbetare beskriver innebär ett visst friutrymme som gör det möjligt att ”sätta ihop” sin tjänst som man vill ha den. En av socialpedagogerna beskriver:

Och när man nu har jobbat och har med sig arbetslivserfarenhet sen innan, så blir det här en... en våt dröm liksom. Varsågod, här får jag en anställning, och ingen vet riktigt, cheferna har inte koll på vad vi ska göra. Nu har vi chansen. Vi sätter ihop vår tjänst som vi vill ha det.

En nyanställd medarbetare var tänkt att framför allt arbeta som heltidsmentor, men fick till slut istället möjlighet att arbeta med prosociala elevstödande arbetsuppgifter samtidigt som hen använder sitt friutrymme till de behov som verkar uppstå på skolan:

Jag försöker slussa in mej på annat nu, bland annat på idrotten, jag har hört att det är struligt på idrotten. "Perfekt, då är jag där", och snurrar lite och "vad bottnar det här i liksom?", och kanske kan ta den. Konflikthantering då. Med dom här eleverna.

Det finns också exempel på hur medarbetarna själva driver frågan om vilken yrkestitel de bör ha. Två medarbetare, som arbetar elevsocialt på flera gymnasieskolor, markerade tydligt när de föreslogs få titeln ”skolvärddar”. ”Jag vill ju inte stå som... nån välkomstvärdinna”. Den oklarhet som fanns initialt var inte acceptabel, menade de:

När vi kom hit och vi väl kom igång så vet jag inte hur många olika... namn vi har haft, hur många titlar vi har haft i början. Och det har varit det här och... och så vidare. Och "fältare i skolan" och det har... ja, många såna med "elevvärdar" här olika, men "ja, fast nu har vi sökt det här, socialpedagog, så nu kallar vi oss det", liksom. Det är ju det vi är anställda som, här nu då.

I andra fall har personal vänt sig till skolledning eller till förvaltning för att uttrycka missnöje med sin yrkestitel då de upplever att denna inte speglar det arbete man faktiskt utför. Med en statushöjande titel kan det också bli nya möjligheter att förhandla upp sin lön, enligt ett resonemang som återkommer. Under en intervju med ett lärarlag framkommer liknande oklarheter vad gäller yrkestitlar på skolan, och resonemang om att lönen kan bidra till att man ibland vill byta titel:

Lärare 2: Nä men det här "elevhandledare", det tog ju lång tid innan dom kom fram till vad dom skulle kalla sig för. X är elevhandledare, och Z, och du kan ju vara assistent, elevassistent, men den titeln ville dom ju inte ha ju. Utan då heter det "elevhandledare", och då kunde dom gå på någon utbildning och då får dom bättre betalt.

Lärare 4: Ja, D och E har en annan roll [med titeln ”skolresurser”].

Lärare 5: Vad är dom då [frågar en lärare en annan lärare]? Är det inte samma?

Lärare 4: Ehhh, "skolresurser", det är ju inte så att när skolresurserna började, att det var utformat nåt slags tjänstebeskrivning utan vi (lärare) blev tillfrågade "vad vill ni ha hjälp med?", "jaa...", då visste man ju inte riktigt vad man skulle säga i början där och sen blev det ju att man diskuterade sig fram till vad dom skulle göra och så blev det lite arbetsuppgifter utkristalliserade och sen har dom ju jobbat mera aktivt vad dom ska göra. Så det är ju inte så att man aktivt i förväg bestämt "det här ska skolvärden göra" utan det får väl växa in i organisationen fattar jag det som.

Friheten kan också innebära att man själv bokför sina dagliga insatser, vilket kan vara viktigt den dag man får frågan om vad man egentligen presterat. Så resonerade i alla fall de gymnasieövergripande socialpedagogerna:

Sen har vi faktiskt skrivit dagbok, sen dag ett. För varje dag liksom, "vad har vi gjort?", dom här dagarna, helt. Har vi identifierat, liksom elevsamtal, elevkontakt, och så vidare. Så allting finns dokumenterat och nu är tanken liksom att... kunna, just ha det här som en återkoppling, "jamen vad har ni presterat?", för det jag tänker att dom kommer vilja göra en utvärdering i kommunen. Om dom ska fortsätta lägga pengar på det här och då måste vi ha den här bakgrunden och "Yes, så här har det sett ut så här långt".

Frågan om vad som egentligen bör ingå i skolresursuppdraget återkommer ofta. Under hösten 2016 och i början av 2017 diskuterade skolledning och skolresurser om hur detta skulle kunna tydliggöras. Rektorer menar att: ”Vi hade den där farhågan att

man lätt blir allemansjäväl, liksom". I diskussionerna kring skolresursernas uppdrag ingick även lärararbetslagen. Diskussionerna sammanfattades i en lokal arbetsbeskrivning "som är under process", där skolresursuppdraget beskrivs kunna innehålla följande:

- Mentorskap
- Fungera som stöd vid raster inkl. matrast
- Fungera som resurs i klassen
- Vikariera vid behov?
- Skapa trygghet för eleverna utanför lektionstid
- Vara stöd i konfliktlösning tillsammans med lärare när det uppstår
- Ringa förälder (elev om 18 år) på morgonen när eleven inte kommer till skolan
- Ansvara för studiehörman
- Ansvara för planering och utförande av gemensamma aktiviteter tillsammans med pedagoger
- Fungera som stöd vid APL/praktik/språkpraktik besök samt introduktion

I arbetsbeskrivningen formuleras också vad som *inte* anses ingå i skolresurserna uppdrag, nämligen:

- ...att ansvara för och följa upp studieplaner
- ... att ansvara för undervisning
- ...att ersätta pedagoger vid ex studiebesök, externa föreläsningar, teater, friluftaktiviteter, mm

Några skolresurser berättar hur de initialt kunde använda ovanstående dokument "som ett verktyg", "när lärarna började dra i oss", för att kunna freda sig från arbetsuppgifter som de inte ska syssla med.

Dom (lärarna) försöker ju gärna lite fulingar.... Lite som att vi ska sköta friluftsdagarna medan dom ska göra annat. Och då känner vi lite...man blir lite påpassad, kan man säga".

En situation som dock blir ett återkommande uppdrag för skolresurserna, vilket rektor beklagar, är att vikariera då ordinarie lärare är frånvarande:

Vi använder ju många av våra skolresurser som vikarier... alltså när det behövs. [...] Alldeles för ofta. Tyvärr. [...] Säkerligen ett par gånger i veckan (per skolresurs), och många av dom gångerna är nog även planerat alltså att man vet att 'på fredag är Lisa borta' och då tittar man... Ja, varje pedagog har ju en timme utlagd i veckan som har vikarietid, så dom vet att om nån är borta där så är dom vikarie, det har ju alla pedagoger liksom då. men är det två borta eller att den som har vikarietiden är borta eller nåt annat, så blir skolresurserna nummer två, så att säga."

Beroende på person kan även korttidsvikariat bli aktuella för skolresurserna. En skolresurs visade sig ha goda ämneskunskaper i ämnen starkt efterfrågades på skolan:

Rektor: C är ju skolresurs men han har haft en lärartjänst. Han är tjänstledig (från sin skolresurstjänst).

Intervjuare: Så han har läraravtal då eller?

Rektor: Ja, nu har han det, ja. Absolut. Men han, han började hos oss som skolresurs, och sen så hade vi en... han är ju tekniskt utbildad, det är nå data.... ja, jag tror han bland annat läst på teknisk högskola... en hejare på matte, natur, att programmera och så. Så då hade vi en tjänst ute och fick inte den tillsatt, så vi liksom 'skulle du kunna tänka dej att ta en termin?', liksom. 'Ja, det gör jag ju gärna'... men vi måste ju gå ut med tjänsten igen enligt alla konstens regler, så det får vi ju göra.

...i en flexibel organisering av arbetet?

Det finns hos vissa informanter en önskan om att *inte* avgränsa funktioner mellan olika yrkeskategorier, utan snarare en vilja att få arbeta prestigelöst, problemlösande och flexibelt (oavsett titel) i en ganska dynamisk arbetsmiljö där huvudfokus ofta är på elevernas välmående. En skolresurs förklarar att det kan vara viktigt med "överlappande" ramar mellan en lärare och en skolresurs; "Våra rutor skulle behöva lappas in lite i varandra". Man menar att det är svårt för vuxna på skolan, lärare eller annan, att exempelvis helt välja bort elevsocialt arbete. En viss flexibilitet är nödvändig för att kunna hantera det som plötsligt behöver hanteras.

Några yrkesgrupper på skolan arbetar under en kommunövergripande chef (alltså inte under skollidningens ledarskap), exempelvis "elevhandledarna" som har tydliga uppdragsgränser som kontrasterar mot den flexibilitet som i övrigt kännetecknar arbetet på Lönnskolan. En "elevhandledare" har exempelvis *inte* befogenhet att öppna en låst klassrumsdörr, utan måste vänta på att annan personal kan hjälpa till med detta. Sådana tydliga gränser blir dock orimliga att upprätthålla på en sådan här skola, menar en medarbetare, och förklarar sedan det närmast löjeväckande med att "elevhandledare" också anser sig exklusivt kunna arbeta med flera elever (inte bara med en elev, som *elevassistent* gör). Men även en sådan avgränsning blir för stelbent här, betonar medarbetaren, och det är klart att även elevassistenterna ofta arbetar med fler än en elev när så behövs.

Rektor i sin tur förklarar att flexibiliteten kan vara en styrka på Lönnskolan, inte minst då det gäller skolresursernas arbete. Det kan hända saker tämligen akut på skolan och då kan man inte binda upp all personal till 100 procent. Behoven varierar, på olika ställen, i olika perioder. Skolresurserna har kunnat släcka "små bränder" eller konflikter som varit viktiga att snabbt bekämpa på skolan, vilket varit möjligt eftersom deras schema inte varit fullbokade med annat. Rektor beskriver ett konkret exempel då många elever och undervisande personal, efter ett bråk där knivar var inblandade, upplevde skolmiljön som otrygg. För att återskapa tryggheten fick skolresurserna arbeta med id-kontroller och trygghetsvandringar (både på och strax utanför skolan).

Då hade vi ju möjligheten att jobba aktivt med detta under, ja...en månads tid. Utan skolresurserna hade vi istället haft en väktare som hade stått nere i entrén... det har vi haft också periodvis, men... pust... det kanske inte är den vi vill ha.

Under tiden nedprioriterades skolresursernas närvaro i andra delar av skolans lokaler och/eller verksamheter, bl.a. fick uppehållsrummet med pingis- och biljardbord hållas stängt under den månad trygghetsvandringarna pågick. Rektor betonar att "för vår skola tror jag ett sånt flexibelt system är ganska nödvändigt att ha". Möjligen skulle man behöva binda upp något mer tid i skolresursschemat, och innan projektet hade rektor tänkt sig att det skulle behövas en något större andel bunden arbetstid i skolresursschemat.

Jag hade nog mer tänkt mej en fast ram. Så man kunde säga 'detta är liksom att det går mer på rutin', ännu mer. Om man säger att 75% hade varit rutin och schemalagt, att 'här är du där, och här då gör du så här då', va. Medans nu så är det nog att det är 30% som är fast och 70% som är flytande, beroende på vad som händer i verksamheten.

Under våra fältbesök möter vi således två olika sätt att se på Lönnskolans organisation. Å ena sidan kan det finnas kritik mot bristande struktur där skolresurser används alltför brett i olika ad hoc-lösningar. Man skulle, enligt detta perspektiv, istället behöva skapa en tydlig organisation där nya medarbetare (skolresurser) enklare kan integreras och på så vis göra nytta på lång sikt. Å andra sidan menar man att det trots allt kan vara värdefullt med flexibla roller och arbetsbeskrivningar, inte minst eftersom skolans förutsättningar och behov varierar. Man måste, enligt detta perspektiv, se till att ha en flexibel organisering där alltför rigida ramar och strukturer gör det svårt att anpassa verksamheten efter de krav som för tillfället ställs på verksamheten. Här tål att påminna om de ganska specifika villkor som Lönnskolan haft de senaste åren. Det stora antalet nyanlända år 2015 bidrog till både fler och nya utmaningar för organisationen. Under sådana förutsättningar kanske det krävdes en viss flexibilitet och anpassningsförmåga. Under vårt sista besök våren 2019 uttryckte emellertid några lärare ett större lugn och förtröstan, i alla fall i jämförelse med den period då det exempelvis var mycket osäkerhet med "gymnasielagen".

Gränser för lärarnas arbete

Ett utvidgat läraruppdrag

I samtal om skolans kultur hänvisar rektor till en granskning av skolan som Skolinspektionen utförde före hans anställning, dvs. före 2014. Rektor berättar att granskningen synliggjorde en konflikt mellan ämneslärare och speciallärare/specialpedagoger. De olika yrkeskategorierna trivdes inom respektive arbetsgrupp, men hade var för sig starka åsikter om hur den andra gruppen skötte sina uppdrag. Rektor berättar:

Det handlade mycket om att pedagogerna tyckte att 'han behöver ju specialundervisning' och sitta i ett eget rum *med* specialläraren medans specialpedagogen '/.../ vi måste anpassa undervisningen så att Kalle kan va med i klassrummet'.

Rektor menar vidare att skolledningen fick läsa utdrag ur gruppsamtal som Skolinspektionen genomfört och att...

/.../ det framkom ju väldigt tydligt att speciallärare och specialpedagoger ansåg ju att pedagoger gör ju inte det dom ska å skolledningen säger ju inte till pedagogerna vad dom ska göra liksom... och pedagogerna sa ju precis tvärtom.

När rektor började sin tjänst på skolan hade EHT möte en gång i veckan:

Då stod en lång kö av lärare för att lämna över elevärenden till EHT... Och sedan tyckte lärarna inte att det var deras problem längre.

Rektor beskrev kulturen på skolan år 2014 som att ämneslärarna önskade fokusera traditionell ämnesundervisning, parallellt med att vissa elever skulle sitta med specialpedagoger i eget rum, medan elevhälsans personal och skolledning istället såg behov av att varje lärare integrerade elevsocialt arbete och individuella anpassningar i sitt klassrum och i sitt läraruppdrag. Rektor beskriver vidare att mycket energi har

lagts på att förändra kulturen på skolan sedan 2014. Delvis har förändringsarbetet krävts av resursskäl:

De elever som går på skolan har i sina tidigare grundskolor ofta haft väldigt mycket personligt stöd. Många har ju gått på resursskola, eller i special... OBS-klass och så, haft elevassistenter, you name it och så... och den uppbackningen har ju inte vi på samma sätt utan våran skola får ju betraktas som en anpassning och så får man ju hoppas att det blir en nystart för eleven och ett annat bemötande och en annan roll i den skolan. Vi kan ju inte möta den uppbackningen som eleven haft på sin grundskola, det finns liksom inte en chans för då hade vi haft 5-10 elevassistenter till...å fem speciallärare å tre specialpedagoger.

De förändringar som har gjorts för att förändra skolkulturen har enligt rektor bland annat inneburit att all personal numera ingår i arbetslag där fokus ligger på ett pedagogiskt helhetsuppdrag där både undervisning och elevernas sociala liv ingår. Rektor frågar sig: "Vad kan vi som skola göra för att dom (eleverna) ändå ska komma hit?" Och menar vidare att allt fler lärare successivt anammar idén om integrerad anpassad undervisning, speciellt i språkintrö-laget som är tämligen nykomponerat:

Där man jobbar jättemycket med extra anpassningar och tillgängliga lärmiljöer på ett helt annat sätt än vad man gör på den andra delen av skolan.

Rektor menar att idéerna om en ökad integrering nog fanns redan tidigare men att Skolinspektionens besök synliggjorde den underliggande konflikten mellan ämneslärare och övriga på ett sätt som krävde åtgärder. Rektor nämner biträdande rektor och en specialpedagog rekryterad direkt till arbetslaget kring språkintröduktion som extra betydelsefulla i det förändringsarbete som gjorts. Dessutom rekryterades många lärare i språkintrö-laget från grundskolan där arbetssättet, enligt rektor, ofta är mera kollegialt, samverkande och elevanpassat jämfört med gymnasieläraarnas arbete som traditionellt är mera ämnesinriktat. Rektors ambition är att framöver intensifiera arbetet med att överföra det integrerande arbetssättet som präglar språkintrö till skolans andra del.

I relation till den konflikt som fanns 2014 har man således eftersträvat ett mer integrerande arbetssätt med en helhetssyn på eleven. Samtidigt uppstår det en problematik om detta innebär att läraruppdraget vidgas alltför mycket. Ett utvidgat läraruppdrag har, enligt datamaterialet, en positiv och en negativ sida. Rektor resonerar om hur mentorsarbetet, om det inte är tydligt avgränsat, riskerar att utvidgas och svälla över, särskilt på en skola med detta elevunderlag. Som personal på skolan blir man självfallet påverkad och tagen, särskilt av de nyanlända ungdomarnas öde, och detta är helt förståeligt. Men det finns också risk för att man ibland sätter "lite väl höga krav på sig själv, liksom", menar rektor och fortsätter:

Jag tror att det är mycket att man tar på saker som kommer utifrån, alltså inte kopplat till skolan. Det är inte pedagogiska spörsml som man har huvudvärk för utan det är elevens hemsituation och elevens sociala bagage som den för med sig in till skolan... som gör att det inte funkar i skolan och så tar man jättestort ansvar (rektor).

En gymnasieövergripande socialpedagog, anställd 2018, är inne på samma spår och betonar i citatet nedan att skolpersonal också måste lära sig att faktiskt lämna över vissa problem, särskilt då det gäller mentorsuppdraget:

Det är lite för mycket engagemang, på vissa lärare. Som är på väg att springa... rakt in i väggen, för man sitter och håller ungarna i knät. "Fast vänta nu, du måste få hjälp här" (säger socialpedagogen till lärarna), "den ungen kan vi plocka, ta bort, för det är faktiskt psykiatri där", och "där får det bli Soc., med det bekymret" [...] Nej, man går in... lite för långt.

Dessa nya medarbetare resonerar om att lärare ibland riskerar att bli för involverade, och att relationen till eleverna ibland tenderar att bli för nära. Socialpedagogen fortsätter:

Lärarna ser det som en vinst. Att dom bygger det här förtroendet och sen är dom... livrädda för att rasa förtroendet. "Nej, jag kan inte berätta om det, för då skadar det vår relation", "Ja, fast (säger socialpedagogen), du kan inte ha den relationen!".

En frustrerande ytterlighet är, menar de, när uppenbar narkotikaförsäljning pågår på skolan och när det händer att elever är "påända", och "inte bara litegrand". I sådana lägen, menar socialpedagogen, måste skolan ställa sig frågan:

"Vänta lite nu, vad gör den eleven här? Den eleven måste ut härifrån. Ut från skolans lokal". Ut från skolgården. Och utanför staketet sen". Så är det samhällets ansvar. För det är dit vi ska knuffa honom. För det är skolans ansvar. Vi måste värna om dom som jobbar... går härinne.

Dessutom vidtar skolledningen åtgärder för att hjälpa till med avgränsning av lärares uppdrag. Det har bland annat funnits möjlighet till professionell handledning, berättar rektor:

Vi har haft handledning med personalen. Dom har ju upplevt det att det psykiskt dåliga måendet hos många elever [...] där har vi ju tagit lite hjälp av skolpsykologen, han har ju pratat om att vi måste få personalen att se att vad är vårt uppdrag liksom [...] många gör ju mycket här ute [utanför skolan] och då kopplar dom samman det med... det uppdraget dom har av sin arbetsgivare...å så 'jag är stressad, jag hinner inte med det jag ska'. 'Ja, gör du den här tårtbiten [som är lärares huvuduppdrag] eller är du inne på nån annan kaka och äter?'...och många gånger visar det sig att man är lite grann här och lite grann där... och det är klart att det blir ohållbart ju.

Under besök i lärarlagen samma termin uttrycker en lärare dock misstro till idén att individuell handledning skulle vara den bästa medicinen:

Jag tänker på det du sa om handledning... som jag har gjort flera, flera gånger. Det tror jag inte ett ögonblick på, jag vet redan allt det man inte ska och hur man mår bäst och så, det vet jag men det blir aldrig så... det är som nåt rent faktiskt man måste göra, det måste vara något som delas upp så: 'du ska göra det och inte det' och det ska finnas nån som gör det i så fall så jag slipper...

Det borde, enligt läraren i citatet ovan, snarare finnas strukturer och tydliga anvisningar för personalen istället för att man som enskild individ ska lära sig att avgränsa och "må bra" med hjälp av individuell handledning.

Skolresurs/Socialpedagog som komplement till lärarna.

Lärarna vi talar med två år in i projektet önskar en tydligare avgränsning för olika personalgruppers arbete. På direkt fråga om huruvida projektet med skolresurser

bidragit till någon avlastning svarar man nekande. I så fall hade det krävts en tydligare struktur för dem, och en lärare exemplifierar med hur värdefullt det hade varit att ha en resurs i klassrummet första timmen varje morgon, för att på så vis kolla av närvaron, ringa hem till frånvarande elever etc. En annan lärare förklarar på liknande sätt att man borde kunna forma rutiner för avgränsat administrativt arbete som skolresurserna skulle kunna utföra, till gagn för lärarkåren på skolan. Lärarna kan samtidigt ge konkreta exempel på viktiga ”brandkårsutryckningar” där skolresurser varit ett viktigt reaktivt stöd. Även rektor ger sådana exempel, och i citatet nedan beskrivs hur en nyanställd lärare kunde få stöd av en skolresurs...

... som var med, mer för att skapa liksom lite trygghet, alltså dämpa det lite, alltså som kände eleverna, liksom lite mer, för att få ner liksom nivån lite. Och det funkade jättebra. Så han [den nyanställda läraren] sa ’ja nu kände jag en jädra skillnad, han [skolresursen] säger ju till A där nere när han börjar gå igång liksom så lugnar han ned honom eller kan följa med nån ut en stund eller’.

För att uppnå någon reell och påtaglig avlastning räcker det dock inte med tillfälliga och tidsbegränsade insatser, menar lärarna. Det skulle då behövas en mer robust organisering av arbetet och arbetsuppgifterna. En lärare menar:

I den bästa av världar så skulle jag vilja knyta en skolresurs till en undervisningsgrupp eller klass [...] och då skulle jag vilja koppla den till dom lärarna som jobbar med den här elevgruppen.

Att vara två vuxna (en lärare och en skolresurs) per klass är även ett önskemål som formulerats i lärararbetslagen. En lärare beskriver exempelvis att det ju hade varit en...

... jättebra fördelning att vara, att man är kanske en lärarmentor i varje klass men också att det finns en resursmentor som skulle kunna ta dom här... ringa boenden å kolla närvaron – föra in det [...] och eleverna vet man vilka de är, och då skulle man bara kunna ta den vikarietimmen för man vet vad dom gör för nånting för man är insatt i arbetet. DET hade ju varit nånting som verkligen hade underlättat, tror jag. Men det är ju tvåläraresystem, fast det behöver inte vara två LÄRARE, utan det kan vara tvåmentorssystem... eller människor.

Denna organisationsmodell har inte endast framhållits av olika medarbetare och lärarlag utan även av rektor själv, som dock menar att det skulle kräva att ytterligare tre-fyra skolresurser anställs på Lönnskolan:

Min ambition när vi började den här resan, det var att man skulle ha en skolresurs mot respektive klass. Följt med i gruppen hela tiden och kanske... en drömvärld var liksom som en mentor för den klassen [...] och sen följer då skolresursen med hela skoldagen och kan ju då... ja gruppen väldigt bra och har följt med ’Vad hände på engelskan? Vad hände på matten? Calle är borta... Lisa missar alltid svenskan, varför gör hon det när hon är på dom andra lektionerna?’ Då hade jag behövt tre [skolresurser] till egentligen då. Men det hänger ju ihop med om man kan lyfta ut mentorskapet från en del pedagoger så måste de ju undervisa mer. Det är ett himla övervägande. Sen tror jag nog att man ska försöka få in dom liksom mot mentorskap och mot klass, alltså att man... verkligen blir den här som har stenkoll på dom här 20 ungarna liksom.

Under hösten 2018 tillsattes en arbetsgrupp med olika personalrepresentanter, med syfte att komma vidare med dessa frågor och förslag. Arbetsgruppen valde att beskriva mentorsuppdraget som två parallella uppdrag; ett relationellt och ett administrativt där den enskilde medarbetarens preferenser skulle avgöra vilken del man jobbade med (inte yrkestiteln). Var och ens personlighet, intresse och kompetens skulle åter få betydelse för hur man på bästa sätt bidrar till verksamheten.

Idéer om läraravlastning - på väg mot heltidsmentorer

Våren 2019 beskriver några lärare hur alla diskussioner om avgränsning har börjat ge vissa positiva effekter. Denna hållning bekräftas även av en specialpedagog som tillsammans med rektor nu ägnat tid åt hur man kan avgränsa lärares arbete:

Jag tycker att vi jobbar på att bli bättre på att vara pedagoger [Många instämmande hummanden]. Denna skola är ju lyckligt lottad som har en väldigt duktig kurator, men alla tar ju lätt på sig för mycket och det här att man vill ha helheten och att vi har lite svårt att släppa men vi ska på handledning nu i veckan, några i alla fall, och lite så att sätta gränser...att du mår bäst av att vara pedagog och sköta det och så försöka hitta personer som sjuksköterska, kuratorer och andra...så nu hoppas vi att vi kan få in mera sådan annan personal som kan avlasta... så att lärare kan bli lärare.

Här kan man alltså ana en process som utvecklats på olika sätt de senaste fem åren. 2014 påbörjades ett arbete, initierat av Skolinspektionens dåvarande kritik, för en inkluderande undervisning bort från en situation där lärare kunde stå i ”en lång kö”, ”för att lämna över elevvärenden till EHT” och ”sedan tyckte lärarna inte att det var deras problem längre”. 2019, fem år senare, betonar rektor att det nu också är värdefullt att se hur lärarna ändå kan markera mot vad som faktiskt *inte* är ”deras problem”. Det är viktigt med gränser i läraryrket, och att ett integrerande arbetssätt inte får betyda att lärarna jobbar utöver ”sin tårtbit”, menar hen.

Under våren 2019 träffar vi rektorn som förklarar att det nu finns konkreta planer på att göra skolresurser till heltidsmentorer, i alla fall inom delar av kommunen. Samtal mellan arbetsgivare och fack har hållits och man är ”mest på” idén i det skolområde F-gymnasiet tillhör berättar rektor:

På dom andra gymnasieskolorna tänker man nog så här att det är inte så betungande för lärare att vara mentor [...] och då har man hellre det än att undervisa en kurs till liksom.

Sammantaget bedömer rektor att det finns möjligheter att framöver använda både skolresurser och lärarassistenter som heltidsmentorer för att på så vis avlasta lärarna på skolan. Rektor ville också, i och med införandet av skolresurser, initiera en diskussion om hur lärare skulle kunna bli avlastade mentorsuppdraget och samtidigt öka sin undervisningstid. Under fältbesök läsåret 2017/18 finns det också exempel på lärare som har en sådan tjänst, även om det inte är en modell som realiserats fullt ut.

Att mentorskapet kan vara utmanande på skolan poängteras även vid besök våren 2019. Bland annat får den psykiska ohälsan bland eleverna långtgående pedagogiska konsekvenser, vilket det ena arbetslaget betonar. Eleverna kan ha intellektuella kapaciteter, men hur ska man ”få dem igenom” när de är här så sporadiskt och när de mår så psykiskt dåligt? Lärarna i arbetslaget beskriver att de ibland får ”väldigt nära kontakt med ensamkommande” eftersom ensamkommande ogärna vänder sig till kurator eller skolsköterska. Eleverna är nämligen rädda att sådana yrkesfunktioner kan påverka deras asylprocess.

Intervjuare: Så dom kanske hellre vänder sig till läraren som dom vet vad det är för en person?

Många: JA; JA; JA!

Intervjuare: Och hur skulle ni, är det ett dilemma, är det ett problem skulle man kunna bli tydligare där?

Lärare 1: Jag vet inte, dom har en utsatt situation alltså, dom har det jättejobbigt. Det är inte bara psykisk ohälsa bara, utan dom är ju traumatiserade.

Lärare 2: Jag har märkt mycket, speciellt under hösten, för jag har bara jobbat här i två år och under hösten kom det många elever som en gång varit nyanlända, som har gått här i 2 år på språkintrö och kommer sen över till denna delen av skolan. Och när jag mötte dom eleverna, och sen får man lite glimtar av olika berättelser... och så pusslar man ihop i sitt huvud... väldigt svåra upplevelser, som man förstår att dom gått igenom. Att dom bara kan sitta i ett klassrum, liksom, och fungera på något sätt, det är ganska otroligt.

Lärare 1: Men då fick vi en föreläsning i höstas om sekundärtraumatisering som väckte ganska mycket tankar hos mej. När man förstår att dom här berättelserna påverkar ju oss som får höra dom... det kan vara tungt att bära. När jag förstod lite mer av det så blev det ändå lite lättare att se varför jag kanske kände som jag kände...

Lärarna har även försökt formulera en lista som visar alla arbetsuppgifter som behövas göras inom mentorsuppdraget. Det blir ett ganska omfattande dokument som visar hur mentorsarbetet innebär en mängd administrativa och elevsociala arbetsuppgifter som ska planeras, hanteras, administreras och även följas upp och utvärderas på olika vis. I ämneslärarlaget uttrycks det fortfarande behov av struktur, förtydligande och avgränsning då det gäller mentorsuppdraget:

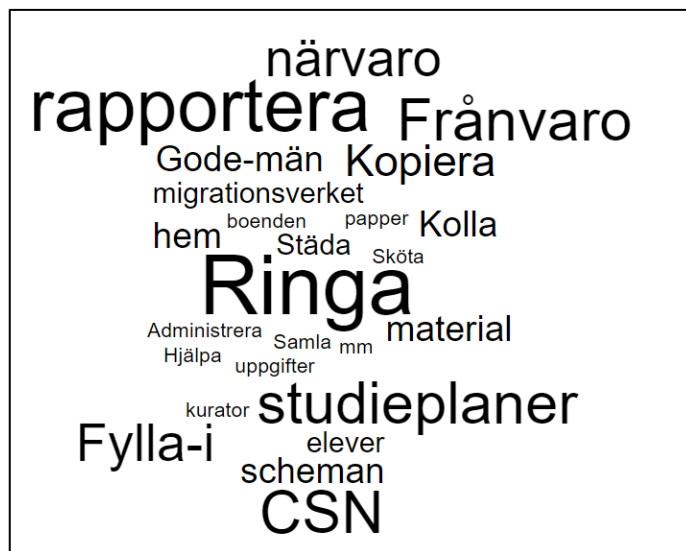
Ja, vad gäller arbetsbeskrivning så skulle det göra väldigt mycket för arbetsmiljön och måendet för många. Som det är just nu upplever man många gånger, man känner som det sitter en liten jävel där på axeln och pekar "du har nog glömt nåt!", men jag vet fan inte vad det är jag glömt. Men nåt har du glömt. Det är nåt som maler och gnager. Och det skulle gynna väldigt, om man hade en mer... begränsad roll.

Den tidigare nämnda arbetsgruppen har i samband med detta börjat diskutera hur mentorsuppdraget skulle kunna delas mellan lärare och skolresurser. Lärarnas arbetsbelastning är en ingång i diskussionen, en annan är att det fortfarande har visat sig svårt att definiera skolresurserna uppdrag i förhållande till övriga personalgrupper på skolan. Samtliga lärare vi talar med beskriver mentorsdelen av lärararbetet som belastande, samtidigt som det fortfarande verkar finnas olikheter i hur man önskar åtgärda detta. Man funderar på för- och nackdelar med införandet av heltidsmentorer och man beskriver i olika utsträckning ett intresse för att inkludera elevsocialt mentorsarbete i lärarjobbet. Många lärare beskriver hur mentorskapet på Lönnskolan innehåller utmanande och ansträngande uppgifter. Samtidigt beskriver några att de inte skulle vilja släppa mentorskapet helt. Här finns lite olika uppfattningar i lärarkåren på skolan. Dels finns det lärare som gärna behåller mentorsrollen bredvid ordinarie undervisningsuppdrag, i kombination med att en kompletterande skolresurs/lärarassistent hanterar viss administration. Dels finns det lärare som istället kan tänka sig att lämna över mentorsrollen, fast då till en självständig och kompetent

heltidsmentor som är ganska självgående och inte kräver för mycket assistans. Denna distinktion kan relateras till de ”kulturskillnader” som tidigare funnits på skolan, där en traditionell ämneslärarkultur skiljt sig från ett mer integrerande arbetssätt som av tradition varit vanligare i grundskolans lägre stadier.

...med skolans särskilda karaktär i beaktande

Nedan finns ett ”ordmoln” som indikerar vad lärarna på Lönnskolan svarar på följande fråga: Ge exempel på arbetsuppgifter du gör nu men som du, som lärare, inte borde göra:



Figur 27. De 25 mest frekventa begreppen som lärarna på Lönnskolan använder när de beskriver de arbetsuppgifter de gör nu men som de inte borde göra

Ordmolnet indikerar att det finns mycket administration och dokumentation runt elevgrupperna på Lönnskolan. Mycket av det arbetet skulle kunna tas över av andra yrkesgrupper och effektiviseras, förklarar man. Däremot betonas ofta hur nödvändigt och centralt det elevsociala arbetet är för en lärare som jobbar på Lönnskolan.

Rektor reflekterar över att många lärare på Lönnskolan visserligen ser ämnet som viktigt men att intresset för människan bakom elevrollen nog gör att många lärare undrar hur eventuella ”heltidsmentorer” skulle påverka deras relationer till eleverna på skolan.

Jag tror att vi har nog många [lärare] av den kategorin som vill jobba med människan, alltså ämnet är också viktigt men det kommer ändå efter. Om man säger att personen växer som människa, det är det allra viktigaste.

En ämneslärare förklarar att ”på vår skola handlar det väldigt mycket om relationer”. ”Vi måste bygga broar med våra elever för annars *funkar* det inte”. En annan lärare förklarar hur svårt det kan vara att sätta gränser för sitt lärararbete, när eleverna bär på svåra trauman:

Ja, vi ska ju liksom erbjuda kuratorshjälp och sånt här, men det är ju inte alltid så lätt liksom, när en elev sätter sig och gråter, eller börjar prata med en eftersom den känner förtroende för... alltså då kan man ju inte bara säga "nä tyvärr, jag har inte, det är inte mitt ansvar, jag kan inte lyssna på dej nu [skrattar till], utan gå bort till kuratorn". Det är svårt också liksom.

Sammantaget kan lärarna ofta uttrycka frustration över ett väldigt utmanande uppdrag, där en elevgrupp med speciella förutsättningar ska utvecklas både kunskapsmässigt och socialt. Under våra fältbesök har lärare ibland velat poängtera att de ändå får oerhört mycket tillbaka av att jobba med dessa elever och ”det är så mycket man lär sig!”. Dessutom beskriver lärare i båda arbetslagen en god kollegial kultur där man hjälps åt att stötta varandra. För att hantera läraryrket på Lönnskolan kan det krävas, förklarar en lärare, att man hjälps åt och att man ibland kan stötta en kollega som har det tufft. Vi har en ”våldigt bra sammanhållning”. På motsvarande vis uttrycker man ofta uppskattning för skolresursernas arbete men de upplever ingen tydlig avlastning med avseende på ”före-efter” skolresurserna inträde. Skolans elevantal har växt, fler nyanlända har tillkommit och arbetsbelastningen upplevs ofta som stor.

I sina reflektioner över mentorsuppdragets gränser återkommer rektor till hur speciellt elevunderlaget är:

Dom [lärarna] blir ju den tryggheten som finns... den normala kontakten dom [eleverna] har med vuxenvärlden är ju ofta med sina lärare, framförallt sin mentor då i vissa fall, om dom får en god relation. Å det är ju lätt för en annan då att sitta på avstånd då och säga att du måste tänka på din profession, ingår det här i ditt uppdrag? Det är lättare när man är en bit ifrån än när man får direktkontakt, det förstår jag också.

Samtliga lärare vi talat med poängterar också att ett mentorsuppdrag på Lönnskolan inte liknar ett konventionellt mentorsuppdrag på en vanlig gymnasieskola i landet. Rektor resonerar på liknande vis och reflekterar sedan över hur mycket extra undervisning en lärare bör få, om hen slipper mentorsuppdraget:

Vad tänker man i tid då, är det 2 timmar mer, är det 3 timmar mer? [...] Om man tänker att vara mentor för en natur-trea, med 18-19 åringar, med högpresterande elever, det är *en* sorts mentorsarbete. Medan att ha en klass hos oss på Lönnskolan, det är ju nånting helt annat. Och ska man då hitta nånstans: 'Ja, är det 3 där, eller är det 5? Vad är det i tid, liksom?' Det är ju två helt skilda världar.

Samtidigt finns det ekonomiska aspekter på denna fråga och rektor klagör att en eventuell omfördelning av arbetsuppgifter på skolan behöver lösas inom befintlig personalbudget. Skolans lärare har uttryckt att mentorsuppdraget är belastande och skolförvaltningen har redan våren dessförinnan aviserat en möjlig satsning på heltidsmentorer. Rektor är tydlig med att om lärare på skolan skall avlastas vissa mentorsuppgifter behöver avlastningen bekostas av ökad undervisningstid. Hur ekvationen skall gå ihop kan vara svårt att överblicka, bland annat eftersom minskad immigration har lett till minskat elevunderlag. Ekonomin påverkas också av att elever tas in till utbildningarna kontinuerligt, för att sedan ibland behöva avbryta på grund av beslut från migrationsverket (gällande boendelogistik eller avvisning). Det finns således vissa förutsättningar på Lönnskolan som försvårar ekonomisk planering och i förlängningen också en långsiktig planering av hur man kan organisera personalgruppernas arbete.

Gränser för elevhälsans arbete

Avgränsade uppdrag och luckor som täpps till

I olika intervjuer blir vi, som tidigare nämnts, varse att Lönnskolas huvudrektor inte har arbetsgivaransvar för all personal på skolan. Exempelvis har skolans

elevhandledare, kurator och skolsköterska *inte* Lönnskolans rektor som närmaste chef. Detta kan innebära vissa utmaningar för skolans organisering. Kurator och skolsköterska beskriver under en intervju att skolan nu jobbar för att utveckla informationskanaler mellan EHT och lärare, ”så att EHT och lärare har mer direkt kommunikation... så att beslut tas snabbare och kommer ner till eleverna”.

På frågan om olika yrkeskategoriers uppdrag ibland krockar, eller om det möjligen finns luckor mellan olika uppdrag svarar skolsköterskan och skolans ena specialpedagog:

Skolsköterska: Det känns nog mer som luckor än att det krockar [...] Våra arbetsgångar är ju inte alltid helt implementerade hos alla om vad man ska göra åt drogproblem eller hög frånvaro och så här å då kan det ju... ja, bli lite luckor där. Det är inte helt självklart för alla vem som gör vad... och vad det är som gäller... Men jag tror vi har blivit lite bättre där med.

Intervjuare: Och när det blir bättre, beror det då på att man upptäcker när nånting har hänt att: 'Här finns en lucka' å så skapar man en *plan* för hur den ska täppas till eller räknar man med att dom som har varit inblandade nästa gång vet hur....

Specialpedagog: EHT:s [elevhälsoteamet] arbete har ju varit att försöka täppa till luckor å att göra planer: 'Hur gör vi när elev gör på det viset, hur gör vi när det blir så... hur gör vi med extra anpassningar?' å sen skriva ner det så att alla vet, sen är det bara att det ska ut (skratt) till alla lärare. Det är väl där det brister ibland.

Kuratoren i sin tur beskriver hur gränserna mellan hans uppdrag och lärarnas till viss del beror på vilken lärare det handlar om i det aktuella fallet, i termer av erfarenhet och vana. Det är inte så att ”bara för att det skulle stå på papper”, så skulle det hanteras likadant av alla lärare:

Jag tror att det är så individuellt så... .ehh...vi har väldigt många bra lärare å bra lärarresurser här på Lönnskolan tycker jag. Jag brukar säga att det är rätt så lätt att vara kurator här uppe för dom tar väldigt stort ansvar [...] Dom är vana vid att hantera den elevgruppen vi har å dess problem...så...mycket jobbas med där å när dom känner att nu blir det för mycket där (skratt) å det kan vara väldigt individuellt, är det en ny lärare så kanske dom kommer i ett tidigare skede. Är det nån gammal i gamet så kommer dom å säger att nu har jag gjort en anmälan för pojken till soc. bara så du vet det. 'Jaja', så (skratt) så eeehh vissa är ju väldigt självgående och vissa behöver lite mer stöttning så dom får ju avgöra själva när dom vill... komma till kuratorn [...] så...och det är ju liksom väldigt individuellt...[...] bara för att det skulle stå på papper så betyder ju inte det att alla kan det...eller så känner att det är bekvämt eller...reder ut det eller vågar eller vad det nu kan handla om.

I sammanhanget nämner rektor även socialpedagogen som ”kommit med under resans gång”. Socialpedagogen ansvarar bl.a. för en liten grupp elever ”med särskilt trasslig skolbakgrund”. Socialpedagogen har mycket tid för dessa elever och rektor betonar att...”där känner jag mig mer än hundra procentig trygg”. ”Det är ingenting som trillar mellan stolarna liksom”.

I övrigt kan man misstänka att nya yrkesgrupper riskerar att ”dra in” fler och svårare uppgifter till skolans värld, och att skolan riskerar att hantera allt mer komplexa

psykosociala problem, enligt tidigare resonemang. Rektor reflekterar själv över detta, och betonar att framtida lärarassistenter på skolor i landet kan behöva hjälp att förstå gränserna för skolans uppdrag. Det finns heller inga tecken i vårt datamaterial på att nya medarbetare ”vidgat” Lönnskolas uppdrag på ett negativt vis.

Våren 2019 besöker vi Lönnskolan för sista gången och även om det fortfarande, enligt många medarbetare, fanns behov av att utveckla skolans organisering, så uppfattades läget ändå mer hanterbart än då man några år tidigare plötsligt fick hantera en stor mängd nyanlända elever till skolans olika verksamheter. Under vårt sista besök hade också ledning och personalrepresentanter börjat formulera idéer för hur personalen skulle kunna fördela arbetsuppgifter mellan varandra, där det ofta diskuterade mentorsuppdraget skulle bli förtydligat.

Sammanfattning

Lönnskolan skiljer sig åt från övriga skolor i studien då den är en gymnasieskola men framför allt för att den erbjuder utbildningar för elever som ännu inte är behöriga att antas till nationella gymnasieprogram. Det är en skola med speciella villkor och förutsättningar, baserat på elevunderlaget. Många elever beskrivs ha omfattande behov av stöd, både socialt och i undervisningen. Uppdragen för de avlastande yrkesgrupper som anställts på skolan (fem skolresurser och tre socialpedagoger) är av varierande och flexibel karaktär. Det finns ett stort handlingsutrymme för individen att utforma sitt arbete samtidigt som arbetsuppgifterna påverkas starkt av akuta händelser på skolan. Detta innebär att avlastande yrkesgrupper, liksom övrig personal på skolan, kan uppleva att uppdraget blir otydligt och yrkesgränserna vaga. Det finns i datamaterialet enskilda exempel på avlastning av lärare, men det saknas samtidigt en organisering som skulle kunna möjliggöra en mer systematisk och långsiktig avlastning. Otydligheten i det avlastande uppdraget riskerar även att det vidgas och att de avlastande yrkesgrupperna börjar utnyttjas till en ”allemans-jävel” på skolan.

Även lärarna på skolan skiljer sig från övriga lärare i studien. De flesta lärarna på Lönnskolan beskriver ett stort intresse för att inkludera elevsocialt mentorsarbete i lärarjobbet. Det går helt enkelt inte att ensidigt fokusera ämnesundervisning med ett sådant här elevunderlag, vill många lärare betona. Samtidigt finns emellertid olika uppfattningar i lärarkåren på skolan samt en rörelse inom kollegiet mot att renodla lärararbetet. Här framstår mentorskapet som den del av arbetet som, helt eller delvis, skulle kunna övertas av andra yrkeskategorier.

Kritiska aspekter

I förra kapitlet åskådliggjordes processerna i och effekterna av introduktionen av läraravlastande tjänster vid tre skolor. Vi går nu vidare och gör en analys där data från samtliga skolor jämförs med varandra. Avsikten är att identifiera aspekter som kan vara kritiska (avgörande) för utfallet av olika initiativ att avlasta lärare. Utmärkande för att en aspekt är kritisk är att den utgörs av en verksam mekanism som kan varieras och därmed bidra till olika utfall. Hur skolor hanterar dessa aspekter kan alltså vara avgörande för hur framgångsrik införandet av en läraravlastande tjänst kommer att bli. En jämförande analys av materialet genererar åtta sådana aspekter. Dessa är *kompetenskrav, uppdragets innehåll, skolans kontext och uppdrag, professionell självförståelse, arbetstidens disposition, kontaktyornas karaktär, fördelning av resurser och fördelning av ansvar.*

Samtliga aspekter gäller för tillsättning av nya avlastande yrkesgrupper i skolan. Några av dem uppmärksammar de nya yrkesgrupperna medan andra betonar lärare eller andra yrkesgrupper i skolan. Förutom att aspekterna presenteras ges även exempel på vilka konsekvenser som hanteringen av aspekterna kan ge.

Kompetenskrav

Vi ser hur skolorna i studien resonerat olika om vilka kompetenskrav som bör ställas på de individer som anställs i de avlastande tjänsterna. Det gäller såväl krav på personliga egenskaper som på yrkeserfarenheter och utbildning. Gemensamt för samtliga skolor i studien verkar vara att den personliga egenskapen, att kunna skapa relationer med eleverna, ses som en nödvändig grund för arbetet. Vi ser också att individernas utbildning och erfarenhet får betydelse för utfallet av arbetet. Att till exempel anställa redan utbildade lärare som avlastning ger hög legitimitet i skolans lärarkollegium. Yrkesutövaren får och tar i dessa fall en insiderposition i förhållande till lärarkollegiet. I de fall där utövaren av en tjänst däremot har erfarenheter och kunskaper från andra arenor än skolan kan hen betrakta sig själv och bli betraktad av andra som en outsider. Såväl insider- som outsiderperspektivet har sina för- och nackdelar. Fördelarna med det senare perspektivet tas dock inte tillvara om det inte förenas med en systemförståelse av skolan. Något som vi återkommer till längre ner i texten.

I vårt material kan vi också se att avsaknaden av erfarenhet av läraryrket och/eller ett utbildningsbevis från en lärarutbildning kan medverka till att tjänsten överutnyttjas. Det verkar finnas en benägenhet att tjänsterna ibland exponeras för allt och alla, att tillgängligheten till tjänsten är hög och att den avlastande tjänsten används som en "allemans-jävel". Våra data (Björkskolan) visar också att krav på pedagogisk högskoleutbildning, som till exempel en lärarutbildning, däremot kan ge innehavaren av tjänsten ett slags professionellt skydd som bidrar till att mer stabila gränser runt uppdraget kan upprättas. En lärarutbildad mentor verkar till exempel ha lättare att freda sitt mentorsarbete från undervisning. Dessutom borgar en sådan utbildning för att individen har en förståelse för skolan som system. Finns därutöver erfarenhet av arbete inom skolan så ökar den förståelsen ytterligare.

Vi kan se att denna systemförståelse kan vara viktig att inneha för att kunna uppfatta såväl gränserna mellan skolprofessionernas olika ansvarsområden som gränserna för skolans ansvar. Det handlar bland annat om att kunna svara på frågor som: Hur fungerar styrningen och organiseringen av skolan? Vilka dokument är viktiga i skolans arbete? Vilka olika yrkesgrupper finns inom skolan? Vilket professionellt ansvar har de olika yrkesgrupperna? Hur, när och var ska ärenden dokumenteras? Utan en sådan förståelse kan det vara svårt att se var gränserna går för såväl det egna

arbetet som för skolans ansvar. Följden kan bli att gränstvister uppstår, att arbetet för angränsande yrkesgrupper blir ”rörigare” och att skolan gör sig tillgänglig och tar på sig ansvar för uppgifter som antingen andra myndigheter bör ha eller som till stor del kan och ska hanteras av eleverna och vårdnadshavarna själva.

Vi ser också att det är av stor vikt att den kompetens som individer har matchar det uppdrag de får. Att till exempel inrikta mentorer arbetsbeskrivning på uppgifter som har en stark koppling till elevernas lärande kan fungera bra i de fall där mentorerna har examen från en lärarutbildning men mindre bra om mentorerna saknar pedagogisk högskoleutbildning. På samma sätt behöver avlastande tjänster som ges ansvar för elevsociala uppgifter besitta relevant kompetens. Förutom förmågan att kunna skapa relationer med eleverna ser vi att kunskaper om skolan som ett system samt kännedom om skolans samverkan med andra myndigheter inom elevhälsans område är viktigt, inte bara för att upprätthålla gränser mellan skolans yrkesgrupper utan troligen också för att kunna ge eleverna adekvat stöd. Utifrån studiens resultat kan det betonas att skolor som anställer avlastande tjänster utan krav på kunskaper eller erfarenheter som ger systemförståelse har mycket att vinna på att erbjuda en sådan utbildning i samband med att anställningen inleds.

Uppdragets innehåll

Utfallet av de avlastande tjänsterna är naturligtvis beroende av hur uppdraget ser ut och vilka arbetsuppgifter som inkluderas. Ska den avlastande tjänsten till exempel inrymma praktiska arbetsuppgifter som rastvakt och bussvakt eller är uppgifterna mer undervisningsliknande? Utfallet är också beroende av hur uppdraget relaterar till arbetsbeskrivningar för andra yrkesgrupper i skolan, inte bara till lärarnas. Frågor som skolledning bör ta ställning till innan arbetsbeskrivningar formuleras kan till exempel vara om det skapas luckor eller överlappningar gentemot andra yrkesgrupper i skolan eller om införandet av en ny yrkesgrupp i skolan medför att arbetsbeskrivningen för andra redan etablerade yrkesgrupper behöver justeras? Avgörande verkar också vara hur pass fokuserat och avgränsat uppdraget är och hur mycket utrymme arbetsbeskrivningen ger för individuella initiativ. Ett alltför utvidgat uppdrag kan inte bara ge upphov till gränstvister med andra yrkeskategorier, det kan också bidra till ett stort utrymme för individuella entreprenöraktiviteter. Det senare kan visserligen ses som positivt, eftersom ett stort friutrymme kan innebära en hög beredskap för akuta åtgärder där individers olika kompetenser tas tillvara. Men det kan likväl uppfattas negativt, med en alltför individualiserad, gränslös, intensiv och därmed utsatt och stressande arbetssituation som följer.

Utfallet är också beroende av hur väl uppdragets innehåll för de avlastande tjänsterna är kommunicerat och förhandlat med övriga yrkesgrupper i skolan och med relevanta aktörer utanför skolan. Att införa en läraravlastande tjänst i skolan berör inte bara lärarna. De elevnära och sociala delarna av lärararbetet hänger intimt samman med elevhälsans arbete. Om en ny yrkeskategori anställs för att ta över sådana arbetsuppgifter kan det således vara framgångsrikt att involvera elevhälsans olika yrkesgrupper i utformningen av den nya tjänsten.

Vi ser även att fördelningen av arbetsuppgifter framstår som en komplex fråga eftersom till synes helt olika arbetsuppgifter av olika karaktär kan vara starkt kopplade till varandra. Det kan synas enkelt att tilldela en ny yrkesgrupp tämligen okvalificerade uppgifter som att till exempel kontrollera frånvaron i klassen. Det verkar emellertid som att sådana till synes enkla arbetsuppgifter kan ha stor betydelse för lärares behov av att bygga relationer med elever och skapa förtroende. Omfördelningar av sådana arbetsuppgifter till nya yrkesgrupper bör således diskuteras noga i kollegiet.

Även om de avlastande yrkesgrupperna inte är anställda för att undervisa uppstår ibland situationer där de får utföra undervisningsliknande uppgifter. (Intressant i sammanhanget är att sådant inte förekommer på den skola där mentorerna innehar lärarexamen.) Det handlar inte bara om tillfälliga vikariat utan även om att de under vissa perioder används som pedagogiskt stöd för vissa elevgrupper. I samband med att sådana situationer uppstår kan det vara viktigt för en skolledning att reflektera över om det i så fall skapar belastning eller avlastning av lärarna - tvingas till exempel lärarna att utöva någon slags tillsyn av arbetet - samt vilka elevgrupper som de avlastande tjänsterna ska hantera. Frågan man bör ställa sig är vilka elevgrupper som är i störst behov av stöd från en legitimerad lärare eller speciallärare?

Skolans kontext och karaktär

De tre skolorna i studien har olika karaktär. Två av skolorna är högstadieskolor medan den tredje är en gymnasieskola. Det finns även skillnader i vilka elever som skolorna tar emot, vilket uppdrag skolorna har och vad som kännetecknar lärarkollegiet och lärarkulturen på de olika skolorna. Den skola som allra mest skiljer ut sig är Lönnskolan. Det är framför allt med hjälp av att jämföra data från Lönnskolan med övriga data som vi kan betrakta skolans kontext och karaktär som en kritisk aspekt för utfallet av de läraravlastande tjänsterna. Det verkar som att såväl innehållet i de avlastande yrkesgruppernas uppdrag som formerna för deras arbete är avhängiga skolans kontext och karaktär.

Lönnskolans uppdrag gör att verksamheten får starka drag av ”ryckighet”, vilket gör att organiseringen av de olika yrkesgruppernas arbete måste göras flexibel. Avlastande yrkesgrupper kan inte upprätta fasta scheman och ges låsta arbetsbeskrivningar. Det måste finnas utrymme för individer att göra akuta ”brandkårsuttryckningar”. Det särskilda uppdraget och den speciella situation eleverna befinner sig i på en sådan skola gör även att läraruppdraget uppfattas som svårare att avgränsa och renodla. Det elevnära sociala arbetet blir också närmare sammankopplat med undervisningen, med lärarens ansvar, än på en skola med ett mer traditionellt uppdrag och med mer privilegierade elever. Vi kan också se tecken på hur olika lärarkategorier skiljer sig åt i hur de betraktar det elevnära sociala arbetets kopplingar till undervisningsprocessen. Lärare med bakgrund i klasslärarkulturen (låg- och mellanstadiet) verkar, i högre utsträckning än lärare från en ämneslärarkultur, se det sociala arbetet som sammankopplat med undervisningen. Studien visar att den svenska lärarkåren inte är en enhetlig kår och att avlastning av lärare därför inte kan utformas enligt en enhetlig modell. Här bör istället finnas utrymme för variation där stor hänsyn tas till varje skolas kontext och karaktär.

Professionell självförståelse

Utifrån jämförande analyser av data kan vi också se att individernas professionella självförståelse har betydelse för hur introduktionen av avlastande tjänster faller ut. Vi ser till exempel att den titel som erhålls inte alltid anses beteckna det arbete som en avlastande tjänst utför. Det framstår som betydelsefullt att titeln rimmar med uppdragsbeskrivningen och med den kompetens som efterfrågas samt att denna samstämmighet är färdigförhandlad redan när tjänsten erbjuds, men även att det, inom dessa ramar och i samspel med andra yrkesgrupper, finns möjlighet för individen att påverka utformningen av sin egen tjänst.

Eftersom den professionella självförståelsen hos de avlastande yrkesgrupperna omfattas av idéer om vad som bör, respektive inte bör, hanteras inom tjänsten får den konsekvenser för andra yrkesgrupper i skolan. Vi ser hur den professionella självförståelsen kan ge upphov till tvister om var de professionella gränserna går samt hur överlappningar av professionella domäner uppstår. Vi ser även att den

professionella självförståelsen kan konstrueras utifrån en insiderposition, som en medlem i redan befintliga yrkesgrupper, eller utifrån en outsiderposition, med en kritisk blick mot befintliga yrkesgrupper och eventuellt med lojalitetskonflikter som följd.

I den professionella självförståelsen ingår uppfattningar av vad som betraktas som ”smutsiga” arbetsuppgifter (Douglas, 1966/1992). Antingen i bemärkelsen att uppgiften är ovärdig yrkesutövaren eller att yrkesutövaren är ovärdig uppgiften. Vi kan se att de nyintroducerade yrkesgrupperna relativt snabbt markerar vilka uppgifter som är ”rena” och ”smutsiga”, hur de försöker hålla stånd mot försök att lämna över sådana uppgifter, hur de själva distribuerar de smutsiga uppgifterna vidare i organisationen samt hur de pläderar för att sådana uppgifter också kan kräva etablering av nya (avlastande) tjänster. Men vi ser också att introduktionen av de avlastande tjänsterna föranlett andra yrkesgrupper än lärare att identifiera smutsiga uppgifter och distribuera dem till de nya tjänsterna. Införandet av avlastande tjänster verkar ha gett upphov till nya förhandlingar där risken finns att anhopningen av uppgifter som hamnar hos de avlastande tjänsterna blir alltför stor.

Införandet av nya avlastande yrkesgrupper i skolan har också fått effekter för lärarnas professionella självförståelse. Vi ser i materialet hur lärarna å ena sidan längtar efter och, när de väl fått det, uppskattar sitt renodlade undervisningsarbete. Å andra sidan finns en ambivalent inställning till den del man blir av med, framför allt till lärararbetets sociala dimension. En dimension som verkar inrymma såväl smutsiga som rena delar. Här kan vi se att de smutsiga delarna oftast kopplas till sociala problematik som dels har sin grund utanför skolans kontext, dels ses som alltför komplext och kvalificerat för lärarna att hantera. Det sociala arbete som däremot verkar ingå i lärarnas professionella självförståelse är närmare kopplat till skolans kontext och till undervisningsprocessen samt ligger närmare lärarnas professionella kompetens.

Arbetstidens disposition

Det finns återkommande önskemål från de nya yrkesgrupperna att få mer tid för proaktivt arbete riktat mot elevernas sociala utveckling. En sådan disposition av arbetstiden kräver en viss omfattning av bunden arbetstid där arbetet utförs under bestämda tidpunkter samt i bestämda lokaler eller utrymme. Vi ser emellertid att önskemål om ett bundet arbete står i kontrast mot det reaktiva arbete som ofta måste utföras. Plötsliga och oväntade incidenter kan behöva hanteras akut, och sådant arbete blir inte möjligt att genomföra om arbetstidens disposition är alltför bunden till särskilda lokaler vid vissa klockslag.

Förutom enskilda incidenter uppstår även situationer som vi väljer att benämna ”hastigt övergående rutiner”. Det kan handla om att behov plötsligt uppstår av att till exempel genomföra id-kontroller på elever, stödja en nyanställd lärare under vissa lektioner, följa en elev som är ny på skolan eller följa en skolklass som blivit alltmer orolig. Identifierade behov innebär därmed att till exempel en mentor får en ny arbetsuppgift eller rutin i vardagen. Det handlar vanligen just om en övergående rutin som sedan avslutas efter några veckor eller någon månad. Sådana lösningar kräver att det finns personal på skolan med en hög andel obunden arbetstid, det vill säga tid som kan användas för att möta upp de behov man börjat identifiera.

Ovanstående indikerar att skolorna, inför anställning av avlastande tjänster, bör reflektera över såväl omfattningen som utbredningen av akuta inslag i skolans arbete och utifrån det värdera balansen mellan bundna och obundna inslag i arbetet. Här spelar såklart skolans kontext och karaktär en stor roll. Utöver detta ser vi att vissa inslag i arbetet är cykliskt betingade. Vissa perioder kan vara mer belastande och

bundna, som till exempel när utvecklingssamtal ska genomföras, medan det under andra perioder kan finnas ett större frirum i arbetet. Detta indikerar vikten av att skolan, i planeringen av det avlastande arbetet, upprättar en dynamisk disposition av arbetstid över läsåret.

Vad gäller lärarna ser vi att renodlingen av arbetet har bidragit till att de upplever arbetstiden som mer bunden. Vilket till stor del beror på att de fått gå upp några timmar i undervisningstid. De menar att ”gråtiden”, med hänvisning till de gråfärgade mellanrummen i lärarschemat då man inte undervisar, har minskat vilket inneburit en påtaglig skillnad för många lärare. Det har gett arbetet en högre grad av förutsägbarhet med mindre inslag av akuttryckningar men det har samtidigt medfört en mer statisk och ”tråkig” arbetssituation.

Det kan vara värt för skolor som anställer nya yrkeskategorier för att avlasta lärarna att uppmärksamma nyttjandet av den kvarvarande obundna arbetstid (gråtid) som finns kvar i lärarnas scheman. Ska den nyttjas till att ”släcka bränder” eller till hastigt uppkomna rutiner, som till exempel att vikariera för sjuka kollegor, eller ska tiden värnas som till exempel ställtid, rekreation, förberedelse, kollegial samverkan eller att lärare rör sig i korridorerna?

Kontaktyornas karaktär

Införandet av de avlastande tjänsterna verkar ha minskat kontaktyorna för lärarna, åtminstone för de lärare som fått utökad undervisningstid. Minskningen gäller gentemot eleverna men också till andra yrkesgrupper på skolan samt till sina lärarkollegor. Det sistnämnda på grund av att de tvingats gå upp i undervisningstid och därmed upplever att de inte längre har tid att samverka med andra lärare. De minskade kontaktyorna med elevhälsans yrkesgrupper verkar inte saknas av lärarna eftersom dessa till stor del varit förenade med elevärenden som upplevts psykiskt ansträngande. Däremot sörjer många lärare att kontaktyorna med lärare, men framför allt med elever, har minskat. Vi ser också att införandet av avlastande tjänster kan bidra till att elevhälsans yrkesgrupper får färre kontaktyor. En mentor kan till exempel få funktionen som ett ”filter” för en kurator eller specialpedagog. Istället för att incidenter och ärenden kommer ofiltrerat direkt till elevhälsan från till exempel lärare, elever eller vårdnadshavare ges nu information via mentorn. Vilken information som förs vidare beror emellertid på aspekter som tidigare nämnts, som till exempel kompetenskrav och professionell självförståelse. Mentorns funktion som filter kan dessutom innebära att mentorn blir ”budbärare” och att information får en andrahandskaraktär istället för att framföras direkt mellan berörda parter.

Förutom att fundera över hur införandet av avlastande tjänster förändrar kontaktyorna bör en skola även reflektera över tillgängligheten till de nya tjänsterna. För vem ska de avlastande tjänsterna vara tillgängliga? För hur många? Om vad? Här ser vi bland annat att antalet elever som de avlastande tjänsterna ska vara tillgängliga/ansvara för kan vara avgörande för hur man upplever sitt arbete. Följaktligen blir balansen mellan innehållet i arbetsbeskrivningen och den mängden elever som man ges ansvar för viktig att upprätta och upprätthålla. Vi ser också att en stor tillgänglighet inte nyttjas av alla elever. Här kan skolorna fråga sig om de avlastande tjänsterna når ut till ”rätt” elever och hur man kan undgå att överutnyttjas av vissa elever. I sammanhanget är det också viktigt att fråga sig var de avlastande tjänsterna ska ha sin fysiska placering i skolan. Har placeringen i skolan en tydlig koppling till det uppdrag som gäller för tjänsten.

I vårt material finns beskrivningar som visar att de avlastande tjänsterna fått en spindelfunktion på skolan. De utgör noder genom vilken en stor mängd kommunikation förs. Mycket av den kommunikationen verkar ske relativt

osystematiskt i stunden, där den avlastande tjänsten får en ”containerfunktion”, vilket ibland kan medföra en stressig och intensiv arbetssituation. Även om det ofta uppstår situationer i skolan som behöver akuta lösningar och därför måste kommuniceras i stunden kan det finnas anledning att se över hur kommunikationen kan systematiseras. Utgångspunkten kan vara att ställa sig frågorna: Vilka kommunicerar de avlastande tjänsterna med? Om vad? Hur? För att sedan gå vidare och fundera över vilka rutiner som kan upprättas och om det går att formalisera viss kommunikation?

Fördelning av resurser

Avlastningseffekten kan sägas vara beroende av huruvida resurser till att bekosta nya avlastande yrkeskategorier tas inom befintlig ekonomi eller om resurser tillförs externt. Det kan vara relevant att fråga sig vilket pris lärare och andra yrkesgrupper får betala för att få avlastning och vad som är en rimlig kostnad. Såväl kvantitativa som kvalitativa data visar att effekterna för lärarna inte upplevs som odelat positiva. Data visar en splittrad bild där frånvaron av genomgående positiva effekter kan bero på att tillsättningen av de avlastande tjänsterna, i vissa fall, har betalats med att lärarna fått gå upp i undervisningstid. Kvantitativt sett upplever inte lärarna någon avlastning. Därutöver har ökningen av undervisningstid upplevts minska samverkan mellan lärarna samt bidragit till att arbetet känns mer mekaniskt och ”tråkigt”. Dessa bieffekter kan vara värda att ta hänsyn till inför planeringen av avlastande tjänster. Det finns en risk att en utökad undervisningsbörda riskerar att trivialisera lärarens professionella arbete (undervisningen). Om undervisningen utvecklas till att bli ett mekaniskt görande och om tiden minskar för professionell samverkan så riskerar viktig skolutveckling, och kanske även lärares förmodade professionella statushöjning, att avstanna.

De ekonomiska resurserna har även betydelse för hur väl de avlastande yrkesgrupperna kommer att ha framgång i arbetet. Det handlar bland annat om hur stora elevgrupper skolans ekonomi tillåter att de ansvarar för. Att ha ansvar/finnas tillgänglig för ett stort antal elever samtidigt som arbetet styrs av en ambitiös arbetsbeskrivning kan vara kontraproduktivt. Här behöver skolläda fundera över vad som är rimligt att begära och vad som inom befintlig budget kan ge störst verkningsgrad. Ska till exempel avlastningen vara till för samtliga lärare och kopplas till alla elever på skolan eller kan den gälla grupper med särskilda behov? De ekonomiska resurserna styr även den titel, lön och de anställningsvillkor som tilldelas de avlastande yrkesgrupperna. Även inom detta område behöver skolan ta ställning till vad befintlig budget tillåter samt hur upprättandet av sådana villkor hänger samman med yrkesgruppernas, oftast hierarkiska, arbetsdelning på skolan. På sikt kan det även finnas anledning att vara uppmärksam på hur (bristande?) ekonomiska resurser eventuellt bidrar till att redan etablerade yrkesgrupper trängs undan av nya avlastande grupper. Vi ser visserligen inga sådana tydliga tendenser i våra data men att till exempel ersätta en kurator med en mentorstjänst kan vara frestande i tider av nedskärningar.

I samband med fältstudierna har vi uppmärksammat att det finns andra yrkesgrupper som står utanför skolans interna ekonomi men som verkar inom skolans fält. Det kan till exempel vara personer som under kortare perioder anställs via Arbetsförmedlingen för att ges chans att komma in på arbetsmarknaden. Här ser vi att det finns en utmaning i hur sådana typer av tillfälliga tjänster kan organiseras, såväl till innehåll som till form, för att de ska kunna synkroniseras med de avlastande tjänsterna.

Fördelning av ansvar

Att föra över arbetsuppgifter från lärare till nya yrkeskategorier innebär även att ansvar fördelas. Vi kan se att för lärares del innebär en ökad differentiering av arbetet att de upplever en sämre överblick över och mindre fast grepp om "helheten", om "hela" eleven. Frågan är om denna överblick kommer att övertas av andra, om den kommer att förändras eller om den faller bort. Här finns stor anledning för skolan att följa upp vilka konsekvenser en mer specialiserad arbetsdelning får för elevhälsoarbetet. På sikt är det även rimligt att anta att en differentiering av lärararbetet, där ansvaret för stora delar av det elevnära sociala arbetet faller bort, kommer att innebära att lärare alltmer riktar uppmärksamheten bort från dessa delar. Vad kommer detta att innebära? Kommer lärare, på längre sikt, att titta bort när det blir bråk på skolgården? Hur kan en skola organisera för att en omfördelning av ansvar inte påverkar elevernas upplevelser av trygghet?

Slutligen kan betonas att en huvudambition med nya yrkesgrupper i skolans värld ofta handlar om avlastning av lärarkåren och om en förbättring av lärares arbetsmiljö. Detta kan dock organiseras på olika sätt. Dels kan man tänka sig att nya personalgrupper har en kompletterande funktion, att de tillsammans med lärarna, arbetar med det som lärarna tidigare fick hantera själva. Dels kan man tänka sig en lösning där delar av lärararbetet övertas av andra och läraruppdraget istället blir mer avgränsat och renodlat mot undervisning. I studien verkar den senare modellen innebära mest upplevd avlastning. Olika delar av lärares arbete kan kopplas till olika typer av ansvar, som troligen kan uppfattas på olika sätt. Med hjälp av föreliggande studie kan emellertid sägas att borttagandet av lärares mentorsarbete, vilket ofta innebär ett ansvar för elevens sociala situation, skapar avlastning eftersom denna del kan uppfattas som psykiskt ansträngande. Data från studien visar inte med samma tydlighet att nya yrkeskategorier som anställs som komplement till lärare och inte som övertagare av lärares uppgifter (se Lönnskolan) bidrar till upplevd avlastning. Det kan därför finnas anledning att reflektera över huruvida introduktionen av nya yrkesgrupper med ett kompletterande och inte ett avlastande uppdrag, riskerar att bli betungande för lärarna. Hur undviker man att en sådan anställning ger lärare fler arbetsuppgifter och utvidgar deras ansvarsområde istället för att bidra till upplevd avlastning?

Arbetet med elevers komplicerade psykosociala problem är troligen ett typexempel på något som kan bidra till kvarstående känslor av otillräcklighet. Om nu en annan yrkesgrupp än lärare ska hantera dessa uppgifter uppstår en reell avlastning för många lärare. Frågan uppstår samtidigt vad som sker med arbetsmiljön för den nya avlastande yrkesgruppen. Ett sådant ansvar borde rimligtvis vara lika tungt att bära för dessa individer. Vi kan också se i våra data hur detta ansvar påverkar upplevelserna av arbetet. Mentorererna kan på olika sätt ha svårt att upprätthålla gränserna. Det verkar alltid finnas mer att göra och det man gör kan alltid göras bättre. Vi ser dock tecken på att det går att påverka sådana upplevelser. "Skyddande" åtgärder kan vara att uppdraget är tydligt formulerat och avgränsat, att skolorna jobbar aktivt med att matcha individernas kunskaper och erfarenheter med det uppdrag som ska genomföras samt att individernas professionella självförståelse är förhandlad i relation till uppdraget och till de andra yrkesgrupperna på skolan.

Avslutande reflektioner

Vi vill mena att var och en av de redovisade kritiska aspekterna är viktiga för skolor att fundera över i samband med att en avlastande tjänst inrättas samt för skolpolicy när nya riktlinjer tas fram för hur skolans lärare ska ges möjlighet till renodling och avlastning. Allra viktigast är emellertid att de olika aspekterna bringas i överensstämmelse med varandra. Liksom tonerna i ett ackord måste de vara i samklang med varandra för att tillsammans bilda en harmonisk ljudbild. När allt ”stämmer”, det vill säga när kompetenskrav, uppdragets innehåll, skolans kontext och karaktär, professionell självförståelse, arbetstidens disposition, fördelning av resurser och ansvar och kontaktyternas karaktär är koherenta skapas stora möjligheter för att inrättandet av avlastande tjänster i skolan kan bli framgångsrikt för såväl personal som för elever. Det handlar sålunda inte enbart om rätt man/kvinna på rätt plats utan snarare om att organiseringen av arbetet utförs med en känslighet för var och en av de åtta aspekterna.

Flera av aspekterna visar att organiseringen av arbetet på en skola kan vara en nyckel till framgång. Avlastning av lärare genom tillsättning av nya typer av tjänster handlar till stor del om att skolan förmår utveckla strukturer och rutiner så att organisationen kan bli individernas viktigaste resurs. Självklart måste en skola satsa på att utveckla medarbetarens individuella kompetens men lika självklart borde vara att göra insatser för att utveckla organisationens struktur, vilket snarare handlar om att institutionalisera handlingsmönster, skapa rutiner samt tydliggöra roller och befogenheter (se Larsson & Löwstedt, 2014). Då kan nya möjligheter uppstå att integrera nya medarbetare (skolresurser/läroassistenter, men också lärare) till redan etablerade roller och strukturer. Personal på olika nivåer skulle mer sällan ha olika förväntningar, rollkonflikterna skulle kunna minska, det dåliga samvetet skulle möjligen inte vara lika utbrett och så vidare. Men om personlighet och individuella preferenser får stor betydelse för med vad och hur en medarbetare jobbar riskerar skolan att bli sårbar för personalbyte. Detta bör särskilt gälla för den framtida etableringen av nya avlastande yrkesgrupper men är sannolikt av stor betydelse redan idag. Vår kartläggning visar att nära hälften av grund- och gymnasieskolor har anställt individer med ett uttryckligt uppdrag att avlasta lärare samt att över 9000 individer redan finns ute på skolorna med ett avlastande uppdrag. Kartläggningen visar också hur andra redan etablerade yrkesgrupper kan betraktas eller användas som avlastning för lärare samt att skolorna redan hårbärgerar vuxna stödpersoner eller resurser, som till exempel ungdomscoacher, elevvärdar, extratjänster, trivas-coacher, stödpersoner eller skolresurser. En relevant fråga att ställa är hur skolorna idag organiserar mångfalden av vuxna stöd- eller resurspersoner, inte sällan med temporära anställningar. Präglas organiseringen av ad hoc liknande försök att hantera olika utmaningar eller upprättas tydliga och systematiska rutiner, roller och befogenheter?

Vi ser i studien att avlastning handlar lika mycket om stressreducering som om renodling. Lärarna upplever arbetet som mindre psykiskt ansträngande när till exempel vissa sociala delar av arbetet reduceras. Lärares arbete med komplicerade psykosociala problem är typexempel på något som är svårt att förstå på ett binärt vis (gjort eller inte gjort, klar eller inte klar), utan snarare något som kan uppfattas som oavslutat och bidra till kvarstående känslor av otillräcklighet (Lindqvist, 2002). När nu en annan personalgrupp hanterar dessa uppgifter istället, blir det alltså en reell avlastning för många lärare. Frågan uppstår samtidigt hur nya yrkesgrupper som övertar dessa oavslutade arbetsuppgifter kommer att uppleva sin arbetssituation. Det finns tendenser i vårt material som pekar på en intensiv, förtätad och gränslös arbetssituation för de nya yrkeskategorierna. Här behöver troligtvis skolorna fundera

över hur ett hållbart och rimligt arbete kan utvecklas och upprätthållas. Möjligen kommer skolor med tiden behöva hitta sätt att även avlasta avlastarna.

Såväl våra som andra siffror (se t.ex. Skolverket, 2019; Webster & Blatchford 2015) visar att läraravlastande yrkesgrupper i allmänhet och lärarassistenter i synnerhet är en relativt stor och växande yrkesgrupp såväl i Sverige som i övriga västvärlden. I takt med ökad lärarbrist samt ökade statsbidrag till anställning av dessa yrkeskategorier lär yrkesgruppen växa betydligt under de närmaste åren. I takt med yrkesgruppens utbredning kommer frågor om yrkesgruppens fackliga organisering, om upprättandet av karriärvägar för yrkesgruppen samt om vilka professionella revir som yrkesgruppen hävdar att uppstå. Det är därför av stor vikt att börja diskutera vilken professionell kunskapsbas yrkesgruppen bör ha. Vad ska en utbildning till lärarassistent innehålla? Fram tills nu är det framför allt landets folkhögskolor som startat upp sådana utbildningar. De olika utbildningarna uppvisar visserligen en stor innehållslig variation men kan ändå ses som en början till bygget av en kunskapsbas. Uppbyggnaden av en sådan bas bör förhålla sig till lärarnas kunskapsbas, det vill säga till lärarutbildningen. Frågan blir här om en kommande lärarassistentutbildning ska ses som ett första steg i en lärarutbildning, där assistentutbildningen kan tillgodoräknas om individen vill vidareutbilda sig till lärare eller som en autonom utbildning med tydliga gränser mot lärarnas kunskapsbas. Den första varianten kan synas självklar i tider av lärarbrist, där åtgärder om att leda individer till och genom en lärarutbildning kan betraktas som verkningsfulla. Den andra varianten kanske, i tider av lärarbrist, inte framstår som en lämplig väg att gå men kan ändå vara väl värd att fundera över. En autonom utbildning med en egen kunskapsbas kan bli en professionell markör och bidra till att utveckla en professionell identitet för en ny och växande yrkesgrupp. På sikt skulle man även kunna betrakta lärarassistenter som en yrkeskår med potential att göra karriär som skolledare. Sådana etablerade karriärvägar finns till exempel sedan lång tid tillbaka för lärarassistenter, så kallade CPE-lärare (Conseiller Principal d'Education,) i Frankrike.

Vi ser att införandet av lärarassistenter har skakat om organisationen och tvingat skolans yrkesgrupper att diskutera arbetsdelning, roller och funktioner samt gränser mellan skolans professioner och för skolans ansvar. Man kan metaforiskt likna fenomenet vid att en ny ”art” har tillförts i skolans ”ekosystem” (Abbott, 1988). Kanske kan skolan betraktas som ett slags ekosystem där nya och främmande arter konkurrerar med ursprungsarterna om samma revir, resurser och byten, och där främmande arter också kan förändra strukturen i näringskedjor och påverka funktionerna i systemet. Kanske kan vissa arter riskera att försvinna när spridningen av främmande gener blir större. Kanske behöver nya revirgränser upprättas mellan olika arter? Kanske etableringen av en ny art innebär att skolans revir utökas? Det senare, att gränserna för skolans ansvar kan förflyttas, ser vi tecken på i studien. Fenomenet uppmärksammades redan på 1980-talet (Lipsky, 1980) som visade att vissa arbeten, som till exempel lärare, karaktäriseras av att de i sig själva bär på en omöjlighet ”some jobs just cannot be done properly, given the ambiguity of goals” (a.a., s. 33) och att ökade resurser i sådana verksamheter oftast leder till att problembilderna vidgas och att problemen i realiteten ser ut att öka istället för att minska. ”If additional services are made available demand will increase to consume them” (a.a.). Lipsky (a.a.) liknar fenomenet med vad som oftast händer då en motorväg byggs ut med fler körfält för att undvika köbildning. Fler körfält gör att fler använder motorvägen och efter ett tag uppstår nya köbildningar, fast med ett mycket större antal bilar än tidigare.

Kanske är införandet av främmande arter inte alltid och enbart något negativt? De kan även bli till en resurs. De kan till exempel bli ny föda för inhemska arter eller tillföra en ny funktion till den miljö de etablerar sig i. Om vi går tillbaka i skolans historia

kan vi till exempel se att yrkesarterna syo-konsulenter (numera studie- och yrkesvägledare) och skolkuratorer, som introducerades i slutet av 1970-talet för att avlasta lärare, och som då mottogs med stor skepsis av andra yrkesarter i skolan, idag ses som självklara yrkesarter med efterfrågade kompetensdomäner. Man kanske kan säga att det uppstått en balans mellan dessa yrkesarter och andra i skolan. Möjligen kan introduktionen av lärarassistenter förändra den balansen?

Utifrån ett professionsteoretiskt perspektiv kan införandet av nya läraravlastande tjänster ses som ett tillfälle för lärarkåren att specialisera sig och därmed säkra framtida tillgång till privilegier (Boyce m.fl., 2011). En sådan specialisering kan ge ökad professionell status, medföra vissa privilegier och därmed också öka yrkets attraktivitet. I studien ser vi exempel på hur en sådan specialisering genom arbetsdelning kan fungera som en slags "ångstreducering" (Lipsky, 1980, s. 133) där nya yrkesgrupper gör det möjligt för lärarna att upprätthålla befintliga rutiner. Men specialisering har också en baksida. Över tid institutionaliseras de ångstdämpande funktionerna. Till exempel kan det sociala arbetet med elever bli till en institutionaliserad del av lärarassistenternas arbete och i det fall behovet av specialisterna minskar, till exempel när tillgången på lärare blir större än efterfrågan, kan det bli svårt för lärarna att återerövra domänen (Boyce m.fl., s.195). Det är naturligtvis svårt att redan nu sja om den långsiktiga effekten av införandet av nya läraravlastande yrkesgrupper i skolan. Det är alldeles för många variabler att ta hänsyn till. Vad som kan sägas utifrån föreliggande studie är att inom en skola interagerar människor ständigt med varandra, de uppfattar en mening och en innebörd, de förhandlar och omförhandlar denna innebörd och de agerar och reagerar på ibland motsägelsefulla vis. De konkreta effekterna av nuvarande och kommande satsningar på att avlasta lärare kommer därmed att variera. Idéer i policy om avlastning som "reser" till skolorna kommer att "översättas" på olika sätt (Czarniawska & Jorges, 1996). Här kan vi bara konstatera att behovet är stort av forskning om vad som händer när idéerna färdas vidare till, och får fäste i, skolans kontext; om de effekter som uppstår när fenomenet "lärarassistenter" institutionaliseras.

Referenser

- Abbate-Vaughn, J. (2008). Paraprofessionals left behind? Urban paraprofessionals' beliefs about their work in the midst of NCLB. *Journal of Poverty*, 11(4), 143-164.
- Abbott, A. (1981). Status and Status Strain in the Professions. *American Journal of Sociology*, vol.81, s. 819-835
- Abbott, A. (1988). *The system of professions. An essay on the division of expert labour*. Chicago: The University of Chicago Press.
- Abuya, B. A., Wekulo, P., & Muhia, N. (2018). Support to children's education in the urban slums of Nairobi: Community and parents' perceptions with an expanded phase of an education intervention program. *Qualitative Research in Education*, 7(2), 118-143.
- Alborz, A., D. Pearson, P. Farrell, and A. Howes. (2009). *The impact of adult support staff on pupils and mainstream schools*. London: Department for Children, Schools and Families and Institute of Education.
- Arbetsförmedlingen (2017). *Platsbanken*, 2017-01-23, Annonns-id: 7010568
- Bach, S., Kessler, I., & Heron, P. (2006). Changing job boundaries and workforce reform: the case of teaching assistants. *Industrial Relations Journal*, 37(1), 2-21.
- Backlund, Å. (2007). *Elevvård i grundskolan – resurser, organisering och praktik*. Rapport i socialt arbeten nr. 121, Stockholms universitet, Institutionen för socialt arbete
- Balshaw, M. (2013). *Teaching assistants: Practical strategies for effective classroom support*. David Fulton Publishers.
- Bejerot, E., Forsberg Kankkunen, T. & Hasselbladh, H. (2015). Två decennier av new public management: arbetsmiljön i skola och sjukvård. *Arbetsmarknad och arbetsliv*, årg. 21, nr. 3. 23-41.
- Blatchford, P., Bassett, P., Brown, P., & Webster, R. (2009a). The effect of support staff on pupil engagement and individual attention. *British Educational Research Journal*, 35(5), 661-686.
- Blatchford, P., Bassett, P., Brown, P., Martin, C., Russell, A., & Webster, R. (2009b). Deployment and impact of support staff project. *Research summary. Short summary of the main findings, conclusions and recommendations from the DISS project*.
- Blatchford, P., Russell, A., & Webster, R. (2011). *Reassessing the impact of teaching assistants: How research challenges practice and policy*. London, UK: Routledge.
- Blatchford, P., Russell, A., Bassett, P., Brown, P., & Martin, C. (2007). The role and effects of teaching assistants in English primary schools (Years 4 to 6) 2000–2003. Results from the Class Size and Pupil—Adult Ratios (CSPAR) KS2 Project. *British Educational Research Journal*, 33(1), 5-26.
- Blatchford, P., Webster, R., & Russell, A. (2012). Challenging the role and deployment of teaching assistants in mainstream schools: The impact on schools. *Final report on findings from the Effective Deployment of Teaching*

- Borg, E., Drange, I., Fossetøl, & Jarning, H. (2014). *Et lag rundt læreren. En kunnskapsoversikt*. AFI-rapport 8/2014. Arbeidsforskningsinstituttet.
- Bourke, P.E. (2009). Professional development and teacher aides in inclusive education contexts: Where to from here? *International Journal of Inclusive Education*, 13, 817–827.
- Boyce, R.A., Borthwick, A., Moran, M. & Nancarrow, S. (2011). Health Workforce Reform: Dynamic Shifts in the Division of Labour and the Implications for Intrapersonal Education and Practice. In S. Kitto & J. Chesters (Eds.) *Sociology of Interprofessional Health*. Nova Science Publishers: 186-205.
- Butt, G., & Lance, A. (2005). Modernizing the roles of support staff in primary schools: changing focus, changing function. *Educational Review*, 57(2), 139-149.
- Butt, G., & Lance, A. (2009). 'I am not the teacher!': some effects of remodelling the roles of teaching assistants in English primary schools. *Education 3–13*, 37(3), 219-231.
- Butt, R. (2016). Employment procedures and practices challenge teacher assistants in mainstream schools. *School Leadership & Management*, 36(1), 63-79.
- Butt, R. (2018). 'Pulled in off the street' and available: what qualifications and training do Teacher Assistants really need? *International Journal of Inclusive Education*, 22(3), 217-234.
- Castillo, D. (2015). *Dela på jobben: En studie av "kompletterande arbetsliv" som arbetsmarknadsmodell*. Södertörns högskola.
- Castillo, D., & Ljung, M. (2017). *Arbetsdelning i praktiken: Satsning på nya avlastande tjänster i Skövde kommun*. Södertörns högskola.
- Cobb, C. (2007). Training paraprofessionals to effectively work with all students. *The Reading Teacher*, 60(7), 686-690.
- Coburn, C. E., & Woulfin, S. L. (2012). Reading coaches and the relationship between policy and practice. *Reading research quarterly*, 47(1), 5-30.
- Collins, J. & Simco, N. (2006) Teaching assistants reflect: the way forward? *Reflective Practice*, 7(2), 197–214.
- Curby, T. W., Boyer, C., Edwards, T., & Chavez, C. (2012). Assistant teachers in Head Start classrooms: Comparing to and working with lead teachers. *Early Education & Development*, 23(5), 640-653.
- Czarniawska, B. & Joerges, B. (1996). Travels of ideas. In B. Czarniawska & G Sevón (Eds.) *Translating organizational change*. Berlin: Walter de Gruyter, 13-48.
- Denzin, N. & Lincoln, Y. (2005). Introduction. The discipline and practice of qualitative research. in: N. Denzin, Y. Lincoln (Eds.) *The Sage handbook of qualitative research*. Sage, Thousand Oaks; 1–32.
- DN (2014). *Lär av den franska skolans metod att avlasta lärarna*. DN Debatt, 2014-02-02

- DN (2016). *Anställ fler yrkeskategorier för att klara lärarbristen*. DN Debatt, 2016-01-26
- Douglas, M. (1966/1992). *Purity and danger. An analysis of the concepts of pollution and taboo*. London: Routledge.
- Ebersold, S. (2003) Inclusion and mainstream education: an equal cooperation system. *European Journal of Special Needs Education*, 18, 89–107.
- Farrell, P., Alborz, A., Howes, A., & Pearson, D. (2010). The impact of teaching assistants on improving pupils' academic achievement in mainstream schools: A review of the literature. *Educational Review*, 62(4), 435-448.
- Ferguson, M. (2014). Teacher Aides: The Fine Art of Balance. *Kairaranga*, 15(2), 56-63
- Försäkringskassan (2014). *Sjukfrånvaro i psykiska diagnoser. En studie av Sveriges befolkning 16-64 år*. Socialförsäkringsrapport, 2014:4.
- Giangureco, M. F., Yuan, S., McKenzie, B., Cameron, P., & Fialka, J. (2005). "Be careful what you wish for...": Five reasons to be concerned about the assignment of individual paraprofessionals. *Teaching Exceptional Children*, 37(5), 28-34.
- Giangureco, M.F. (2010). Utilization of teacher assistant in inclusive schools: Is it the kind of help that helping is all about? *European Journal of Special Needs Education*, 25:4, 341-345.
- Giangureco, M.F. (2013). Teacher assistant supports in inclusive schools: Research, practices and alternatives. *Australasian journal of special education*, 37(2), 93-106.
- Giangureco, M.F., & Doyle, M.B. (2007). Teacher assistants in inclusive schools. In L. Florian (Ed.), *The SAGE handbook of special education* (pp. 429–439). London, UK.
- Gibson, D., Paatsch, L., & Toe, D. (2016). An analysis of the role of teachers' aides in a state secondary school: Perceptions of teaching staff and teachers' aides. *Australasian Journal of Special Education*, 40(1), 1-20.
- Gibson, D., Paatsch, L., Toe, D., Wells, M., & Rawolle, S. (2015). Teachers' aides working in secondary school settings: Preparedness and professional learning. *Journal of education and learning*, 4(3), 71-87.
- Goddard, G., & Ryall, A. (2002). Teaching assistants: issues for the primary school. *Primary Practice*, 29-32.
- Hammarén, M. (2007). *Dialogseminariemetodik – bakgrund och manual*. I P. Tillberg, J. Svartheden & D.J. Engstedt (Red.), Uppdrag Utland: Militära exempel från internationella uppdrag. Försvarshögskolan, s. 111-116
- Hammersley-Fletcher, L. (2008). The impact of workforce remodeling on change management and working practices in English primary schools. *School Leadership and Management*, 28(5), 489-503.
- Hampden-Thompson, G., Diehl, J., & Kinukawa, A. (2007). Description and Employment Criteria of Instructional Paraprofessionals. Issue Brief. NCES 2007-008. *National Center for Education Statistics*.

- Harris, L. R., & Aprile, K. T. (2015). 'I can sort of slot into many different roles': examining teacher aide roles and their implications for practice. *School Leadership & Management*, 35(2), 140-162.
- Hasenfeld, Y. (1983). *Human service organizations*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Houssart, J. (2013). 'Give me a lesson and I'll deliver it': Teaching Assistants' experiences of leading primary mathematics lessons in England. *Cambridge Journal of Education*, 43(1), 1-16.
- Hughes, E. (1958/1981). *Men and their work*. Westport: Greenwood Press Publishers.
- Kerry, T. (2005). Towards a typology for conceptualizing the roles of teaching assistants. *Educational Review*, 57(3), 373-384.
- Landahl, J. (2006). *Auktoritet och ansvar. Lärares fostrans- och omsorgsarbete i historisk belysning*. Arbetsliv i omvandling 2006:2. Arbetslivsinstitutet.
- Larsson, P. & Löwstedt, J. (2014). *Strategier och förändringsmyter. Ett organiseringsperspektiv på skolutveckling och lärares arbete*. Lund: Studentlitteratur.
- Lewis, K. C. (2003). *Colleagues or Cultural Brokers? Instructional Aides' Relationships with Teachers and Parents*. The School community Journal
- Lim, C. P., Pek, M. S., & Chai, C. S. (2005). Classroom management issues in ICT-mediated learning environments: Back to the basics. *Journal of Educational Multimedia and Hypermedia*, 14(4), 391-414.
- Lindqvist, P. (2002). *Lärares förtroendearbetsid*. Studia Psychologica et Paedagogica, Lärarutbildningen, Malmö högskola.
- Lindqvist, P. (2019) "Låt lärare vara lärare" - idéer om lärararbete i det offentliga samtalet om lärarassistenter. Opublicerat manus.
- Lindsay, G. (2007). Educational psychology and the effectiveness of inclusive education/mainstreaming. *British journal of educational psychology*, 77(1), 1-24.
- Lipsky, M. (1980). *Street-level bureaucracy: dilemmas of the individual in public services*. New York: Russell Sage Foundation.
- Logan, A. (2006). The role of the special needs assistant supporting pupils with special educational needs in Irish mainstream primary schools. *Support for Learning*, 21(2), 92-99.
- Lowe, M. (2010). *Teaching Assistants-the development of a profession?* (Doctoral dissertation, Staffordshire University).
- Läraryrket (2017). *Assistenter löser krisen*. Lärarnas tidning årg. 28 nr. 1
- MacBeath, J., Galton, M., Steward, S., MacBeath, A., & Page, C. (2006). The costs of inclusion. *London: University of Cambridge, National Union of Teachers*.
- McVittie, E. (2005). The role of the teaching assistant: an investigative study to discover if teaching assistants are being used effectively to support children with special educational needs in mainstream schools. *Education 3-13*, 33(3), 26-31.

- Mistry, M., Burton, N., & Brundrett, M. (2004). Managing LSAs: an evaluation of the use of learning support assistants in an urban primary school. *School leadership & management*, 24(2), 125-137.
- OECD (2013). *The OECD Teaching and Learning International Survey (TALIS) - 2013 Results*. <http://www.oecd.org/edu/school/talis-2013-results.htm> 2017-01-27
- Oswald, M., & Engelbrecht, P. (2013). Leadership in disadvantaged primary schools: Two narratives of contrasting schools. *Educational Management Administration & Leadership*, 41(5), 620-639.
- Pyne, J. R. (2011). Comprehensive school counseling programs, job satisfaction, and the ASCA National Model. *Professional School Counseling*, 15(2).
- Quicke, J. (2003, June). Teaching assistants: students or servants? In *Forum* (Vol. 45, No. 2, pp. 71-74). Symposium Journals.
- Raval, H., Mckenney, S., & Pieters, J. (2010). A conceptual model for supporting para-teacher learning in an Indian non-governmental organization (NGO). *Studies in Continuing Education*, 32(3), 217-234.
- Regeringen (2019). Satsning på fler lärarassistenter inleds i host. Pressmeddelande Utbildningsdepartementet, 4 juli 2019, <https://www.regeringen.se/pressmeddelanden/2019/07/satsning-pa-fler-lararassistenter-inleds-i-host/>
- Rush, L. S. (2013). Literacy coaching in Wyoming secondary schools: A situational analysis of roles in context. *Journal of Literacy Research*, 45(3), 267-294.
- Sharples, J., Blatchford, P., & Webster, R. (2016). *Making best use of teaching assistants*. Education endowment foundation.
- Skolverket. (2019). *Pedagogisk personal i skola och vuxenutbildning läsåret 2018/2019*. Pm Skolverket, Dnr: 5.1.1–2019:46, <https://www.skolverket.se/publikationsserier/beskrivande-statistik/2019/pm---pedagogisk-personal-i-skola-och-vuxenutbildning-lasaret-2018-19>
- Slavin, R.E., C. Lake, S. Davis, and N. Madden. 2009. Effective programs for Struggling readers: A best evidence synthesis. Baltimore, MD: Johns Hopkins University, Center for Research and Reform in Education.
- SOU (2016). *Vägen in i det svenska skolväsendet*. SOU 2016:35
- Stevenson, H. (2007). Restructuring teachers' work and trade union responses in England: Bargaining for change? *American Educational Research Journal*, 44(2), 224-251.
- SvD (2016). *Assistenter behövs för att avlasta lärarna*. Svenska dagbladet, Debatt 2016-01-24.
- Sveriges företagshälsor (2014). *Jobbhälsobarometern*, Delrapport 2014:1
- Sveriges Riksdag (2016). *Bättre skola genom mer attraktiva skolprofessioner*.
- Sveriges skolledarförbund (2016). *Ministern överens med Sveriges skolledarförbund om studentmedarbetaravtalen*. Aktuellt & Opinion, 2016-01-21.
- Takala, M. (2007). The work of classroom assistants in special and mainstream education in Finland. *British Journal of Special Education*, 34(1), 50-57.

- Trent, J. (2014). 'I'm teaching, but I'm not really a teacher'. Teaching assistants and the construction of professional identities in Hong Kong schools. *Educational Research*, 56(1), 28-47.
- UKÄ (2016). *Fortsatt fler söker sig till lärarutbildningen – men långt ifrån det prognostiserade behovet*. Statistisk analys 2016-09-19 / 2
- Ward, A. (2011). Let's Talk about Teacher Aides. *Kairaranga*, 12(1), 43-50.
- Warhurst, C., Nickson, D., Commander, J., & Gilbert, K. (2014). 'Role stretch': assessing the blurring of teaching and non-teaching in the classroom assistant role in Scotland. *British Educational Research Journal*, 40(1), 170-186.
- Webster, R., & Blatchford, P. (2015). Worlds apart? The nature and quality of the educational experiences of pupils with a statement for special educational needs in mainstream primary schools. *British Educational Research Journal*, 41(2), 324-342.
- Wilson, V., Schlapp, U., & Davidson, J. (2003). An 'extra pair of hands'? Managing classroom assistants in Scottish primary schools. *Educational management & administration*, 31(2), 189-205.