

Rapport
2023:15

Skolemiljøansattes roller og kompetanse i laget rundt eleven

Karl Solbue Vika og Ann Cecilie Bergene

NIFU

Rapport
2023:15

Skolemiljøansattes roller og kompetanse i laget rundt eleven

Karl Solbue Vika og Ann Cecilie Bergene

Rapport 2023:15

Utgitt av Nordisk institutt for studier av innovasjon, forskning og utdanning (NIFU)
Adresse Postboks 2815 Tøyen, 0608 Oslo. Besøksadresse: Økernveien 9, 0653 Oslo.

Prosjektnr. 21375

Oppdragsgiver Fagforbundet
Adresse Keysers gate 15, 0165 OSLO

Fotomontasje NIFU

ISBN 978-82-327-0612-9
ISSN 1892-2597 (online)



Copyright NIFU: CC BY 4.0

www.nifu.no

Forord

Denne rapporten er skrevet på oppdrag fra Fagforbundet. Rapporten formidler resultater fra et forskningsprosjekt rettet mot ansatte i skolen som arbeider elevrettet, men som ikke er utdannet som lærere. Karl Solbue Vika og Ann Cecilie Bergene har stått for utforming av spørreskjemaet, innsamling av data gjennom fokusgruppeintervjuer, analyser og rapportskriving. Jens B. Grøgaard har lest gjennom og kvalitetssikret rapporten. Fagforbundet har stått for den praktiske gjennomføringen av spørreundersøkelsen.

Vi ønsker å takke alle som har besvart spørreundersøkelsen. En særlig stor takk går til de som satte av tid til å delta i fokusgruppeintervjuene.

Oslo, 14.09.2023

Vibeke Opheim
direktør

Cay Gjerustad
forskningsleder

Innhold

Sammendrag **7**

1 Innledning **11**
1.1 Bakgrunn 11
1.2 Analytisk rammeverk 13

2 Data og metode **15**
2.1 Spørreundersøkelse 15
2.2 Fokusgruppeintervju 20

3 Skolemiljøansatte - hvem er de? **22**
3.1 Utdanningsbakgrunn 22
3.2 Yrkesbakgrunn og yrkesgrupper 23
3.3 Ansettelsesforhold 24

4 Hvordan brukes skolemiljøansattes kompetanse i skolen? **26**
4.1 Hvordan brukes andre yrkesgrupper i skolen? 26
4.2 Samsvar mellom kompetanse og arbeidsoppgaver 34
4.3 Legger skolen til rette for å utnytte kompetansen til skolemiljøansatte? 40
4.4 Å bli kastet ut på dypt vann 43
4.5 Samarbeid 46
4.6 Tverrfaglig samarbeid i laget rundt eleven 50
4.7 Oppsummering 54

5 Muligheter for kompetanseheving og faglig utvikling **56**
5.1 Skolemiljøansattes deltakelse i faglig utvikling 57
5.2 Tilrettelegging for å delta på faglige utviklingsaktiviteter 61
5.3 Lite rom for kompetanseheving 70
5.4 Oppsummering 72

6 Anerkjennelse og samhandling i laget rundt eleven 74
6.1 Verdsettelse 74
6.2 Om å oppleve seg sett og hørt 75
6.3 Lærernes innbytter, men elevenes kaptein? 80
6.4 Arbeidsbetingelser 85
6.5 Jobbtilfredshet 89
6.6 Oppsummering 91

Referanser 92

Tabelloversikt 95

Figuroversikt 96

Sammendrag

Denne rapporten formidler resultater fra et forskningsprosjekt som skal fremskaffe mer kunnskap om ansatte i skolen som arbeider elevrettet, men som ikke er utdannet som lærere. I rapporten omtaler vi denne gruppen som skolemiljøansatte. Data ble samlet inn gjennom en spørreundersøkelse og fokusgruppeintervjuer blant Fagforbundets medlemmer som er ansatt i slike stillinger. Siden vi ikke kjenner til andelen blant skolemiljøansatte som er organisert av Fagforbundet, kan vi imidlertid ikke kan si noe om i hvilken grad denne undersøkelsen er representativ for yrkesgruppene skolemiljøansatte. Datamaterialet er derfor i første rekke egnet til å si noe om Fagforbundets medlemmer, og dernest om yrkesgruppene de hovedsakelig representerer, nemlig barne- og ungdomsarbeidere og skoleassistenter/miljøarbeidere. Rapporten svarer på problemstillinger om hvordan skolemiljøansattes kompetanse utnyttes i skolen, hvilke muligheter som finnes for kompetanseheving, og hvorvidt skolemiljøansatte opplever at deres arbeid anerkjennes.

Skolemiljøansatte jobber primært med enkeltelever

Etter hvert som forventningene til skolen har økt, har det blitt tydelig at det er behov for å involvere andre yrkesgrupper i skolen for å støtte lærerne i et såkalt «lag rundt eleven».

Skolemiljøansatte jobber primært med elevgrupper som trenger ekstra tilrettelegging eller oppfølging i skoletimene for å frigjøre læreren, for eksempel elever med utagerende atferd eller med særskilt behov. Skolemiljøansatte jobber i mindre grad systemrettet eller med spesifikke tema. I fokusgruppene fremkom det at mange har én-til-én-oppfølging av elever, og at flere opplevde at de kun ble brukt for å holde ro, men at de egentlig har kompetanse til å bidra mer i skolens psykososiale arbeid. Det fremkom også skolemiljøansatte oftere blir bedt om å utføre oppgaver som ikke tillegger stillingen. Svarene fra miljøterapeuter/spesialpedagoger/barnevernspedagog-, sosionom- og vernepleierutdannede (BSV) gir inntrykk av at det er denne gruppen som i størst grad opplever at kompetansen deres underutnyttes.

Likevel oppgir halvparten av skolemiljøansatte at deres utdanning passer godt til arbeidsoppgavene, mens bare syv prosent opplever dårlig samsvar. Halvparten mener også at oppgavene de utfører krever utdanning på samme nivå som de har. Et klart flertall uttrykker at de får brukt sine ferdigheter og kunnskaper i jobben.

Ønsket om et mer sammensatt «lag rundt eleven» blir ofte begrunnet både ut fra et behov for bedre utnyttelse og samordning av ressurser generelt, og mer konkret ut fra behovet for å bidra i tilretteleggingen av undervisningen for elevene, til tidlig innsats, og for å frigjøre lærernes tid slik at de kan konsentrere seg om kjerneoppgavene. Inntrykket i denne rapporten er med andre ord at skolemiljøansatte brukes for å frigjøre læreren i timen, men at de i mindre grad utnyttes i systemrettet arbeid. Videre skal vi se at mange opplever manglende samordning av ressursene på sin skole.

Halvparten gir uttrykk for å være godt inkludert i skolens samarbeidsarenaer

Selv om etablering av samarbeidsstrukturer og felles oppgaveløsning er nødvendig for at ulike yrkesgrupper kan samarbeide og bidra til skoleutvikling oppgir bare halvparten av de skolemiljøansatte er godt inkludert på skolens samarbeidsarenaer. På samme måte opplever bare halvparten at deres rolle er tydelig definert, og enda færre mener at skolen har utarbeidet en plan for hvordan deres kompetanse kan utnyttes.

Årsakene til dette kan variere, og det kan både handle om manglende anerkjennelse og kunnskap om skolemiljøansattes kompetanse, samt de rammene som omgir deres arbeidshverdag. På barnetrinnet virker det å være en utbredt utfordring at de fleste møtene finner sted etter undervisningstiden, når mange skolemiljøansatte jobber på SFO. For skolemiljøansatte som har én-til-én-oppfølging av elever, kan manglende inkludering i samarbeidsmøter om de aktuelle elevene skyldes vanskeligheter med å finne andre som kan følge opp eleven når møtet finner sted.

Et (ubesvart) behov for kompetanseheving og faglig utvikling

Det er viktig for den enkelte ansattes utvikling og trivsel å ha muligheter for kompetanseheving på arbeidsplassen. I tillegg blir kompetanseheving trukket frem som en viktig del av skolens systemrettede arbeid med det psykososiale miljøet.

Blant de skolemiljøansatte som har deltatt i undersøkelsen, er det mange som opplever at de har riktig kompetanse for jobben sin. Likevel ser vi tegn til at mange også har behov for mer kompetanse. Mellom 35 og 55 prosent oppgir at de i stor eller svært stor grad har behov for mer kompetanse om de elevgruppene de jobber

med. 28 prosent opplever at jobben deres krever mer kunnskap og kompetanse enn det de faktisk kan tilby.

Til tross for disse behovene, oppgir hele 47 prosent av de skolemiljøansatte at de ikke har deltatt i aktiviteter for faglig utvikling i sin nåværende jobb. Bare 17 prosent deltar jevnlig i felles kompetanseheving med lærerne.

Manglende tilrettelegging for deltakelse i faglig utvikling

Skolens økonomi oppleves som den viktigste årsaken til at skolemiljøansatte ikke får deltatt på aktiviteter for faglig utvikling. Mellom 55 og 60 prosent er enige i at de har blitt forhindret fra å delta i faglig utvikling fordi skolen ikke har økonomi til det, fordi de ikke får fri med full lønn eller fordi det ikke er nok ansatte igjen på skolen for å kompensere hvis de er borte.

Dette kan både være et resultat av skoleleders prioriteringer, men også av de ulike rammevilkårene for kompetanseheving for ulike grupper i skolen. I fokusgruppene utrykkes det en antagelse om at et statushierarki ligger grunn for opplevelse av (ikke) å bli prioritert når det gjelder mulighetene for kompetanseheving, og at kompetanseheving for lærere og leder er satt i system, men at det samme ikke gjelder skolemiljøansatte. Men det ble også påpekt at det er andre rammevilkår for lærere, hvor skolen får midler til f.eks. å sette inn vikarer gjennom nasjonale satsinger. At det er vanskelig å sette inn vikar trenger ikke nødvendigvis å handle om økonomi heller. Det blir uttrykt at det kan være lettere å sette inn en vikar til å undervise i en time enn det er å erstatte ansatte som jobber én-til-én med elever.

En sentral del av laget rundt eleven, men i varierende grad fordi kompetansen verdsettes og brukes

Vi har sett at skolemiljøansatte i stor grad brukes til å følge opp spesifikke elevgrupper, og mange uttrykker at det kan være svært givende. Nesten samtlige opplever også at de verdsettes av elever og foresatte. Likevel er det 40 prosent som føler at de ikke får den samme anerkjennelsen fra lærere og skoleledere, og enda flere føler at samfunnet generelt ikke verdsetter dem. Vi ser også at skolemiljøansatte plassere seg selv helt i kjernen av skolens virksomhet dersom det er eleven som plasseres i sentrum, men de at de opplever seg litt mer «på sidelinjen» hvis det er lærerne som plasseres i sentrum. For mange kan dette handle om at de ikke opplever at de blir sett og hørt som yrkesgruppe, selv om de føler seg verdsatt som menneske. Et stort flertall er også misfornøyd med lønnen sin. På tross av dette oppgir nesten samtlige at de liker å arbeide i skolen og er at de er fornøyde med

jobben sin. Et klart flertall er fornøyd med arbeidsbetingelsene sine (bortsett fra lønn), og ville anbefalt skolen som et godt sted å arbeide.

1 Innledning

I denne rapporten presenterer vi resultatene fra en spørreundersøkelse og fokusgruppeintervjuer gjennomført blant Fagforbundets medlemmer. Formålet har vært å undersøke hvordan kompetanse til ansatte i skolen som jobber med elevrettet arbeid, men som ikke er lærerutdannede, utnyttes i skolen, hvilke muligheter for kompetanseheving som finnes for denne gruppen, og hvorvidt skolemiljøansatte opplever at deres arbeid anerkjennes.

I dette kapittelet vil vi gjøre rede for bakgrunnen og det analytiske rammeverket for prosjektet.

1.1 Bakgrunn

Etter hvert som forventingene til skolen øker, har det blitt påpekt at lærerne stadig må strekke seg lenger og påta seg oppgaver som ikke er direkte knyttet til undervisning i klasserommet. Det har dermed blitt identifisert et behov for å trekke inn andre yrkesgrupper i skolen for å bistå lærerne i et såkalt «lag rundt eleven». Dette er et tema som har blitt behandlet og understreket i flere offentlige utredninger og stortingsmeldinger innenfor utdannings- og helsesektoren de senere årene (eks. NOU, 2009:18, Meld. St. 19 (2009-2010), Meld. St. 21 (2016-2017) & Meld. St. 19 (2014-2015)). Ønsket om et mer sammensatt «lag rundt eleven» blir ofte begrunnet ut fra et behov for bedre utnyttelse og samordning av ressurser generelt. Det blir også mer konkret begrunnet ut fra behovet for å bidra i tilretteleggingen av undervisningen for elevene, til tidlig innsats og for å frigjøre lærernes tid slik at de kan konsentrere seg om kjerneoppgavene (NOU 2015:2). Det er vanlig å spore dette fokuset på «laget rundt eleven» til Stortingsmeldingen *Tid til læring* (Meld. St. nr. 19, 2009-2010), hvor et uttalt mål var å legge til rette for at en økt andel av lærernes tid ble frigjort til undervisning. I den forbindelse ble det også identifisert et kunnskapsbehov, og det ble derfor lyst ut et oppdrag for beskrivelse og pilotering av ulike *modeller* for slikt flerfaglig samarbeid Arbeidsforskningsinstituttet (AFI) identifiserte fem modeller for flerfaglig kompetanse og samarbeid i skolen (se Borg mfl., 2015 for utdyping):

1) PPT-modellen: økt, nærere og mer systematisk samarbeid mellom lærere og PP-tjenesten
2) Lærerassistentmodellen: økt involvering av lærerassistenter i undervisningsaktivitetene
3) Den sosialfaglige modellen: økt rekruttering og involvering av sosialfaglige profesjoner (barnevern, sosionomer, vernepleiere)
4) Ledelses- og organisasjonsutviklingsmodellen: tydeliggjøring, organisering og tilrettelegging for flerfaglig samarbeid i skolen, og
5) Helsesykepleiermodellen: styrket samarbeid mellom skolehelsetjeneste og skole

Helsesykepleiermodellen ble valgt ut for utprøving og effektstudie (se Federici m.fl. 2020).

I Hurdalsplattformen setter nåværende regjeringen seg et mål om å styrke dette «laget rundt eleven» og den tverrfaglige innsatsen blant barne- og ungdomsarbeidere, miljøarbeidere og miljøterapeuter. Fra 2025 får også Statped et nytt mandat. Denne rapporten er et forsøk på å finne ut mer hvordan det faktiske samarbeidet innenfor modell 2) og 3) fungerer i norsk skole sett fra et arbeidstakerperspektiv, nærmere bestemt blant ansatte i skolen som ikke har lærerutdanning.

Andre oppvekstrelaterte profesjoner i skolen og SFO var ett av temaene i *Spørsmål til Skole-Norge høsten 2021 (*Bergene, Vika, Denisova, Steine, and Vennerød-Diesen, 2021), som NIFU gjennomfører på oppdrag fra Utdanningsdirektoratet. Her ble skoleledere spurt om utbredelsen, rollene og oppgavene følgende fem profesjoner har i skolen:

- Spesialpedagoger (uten lærerutdanning)
- Barnevernspedagoger
- Sosionomer
- Vernepleiere
- Barne- og ungdomsarbeidere

I rapporten fremkommer det at alle disse profesjonene er representert ved et betydelig antall skoler. Dette gjelder særlig barne- og ungdomsarbeidere på over 70 prosent av skolene med ungdomstrinn, og på rundt 60 prosent av de videregående skolene. Undersøkelsen viste også at de fleste skoleledere ansetter personer fra andre oppvekstrelaterte profesjoner, fordi de ønsker seg den kompetansen på skolen, og at nesten samtlige skoleledere opplever kompetansen til profesjonene de har på skolen som nyttig. Likevel har rundt halvparten av de videregående skolene formulert en plan for hvordan kompetansen til de andre oppvekstrelaterte profesjonene kan utnyttes til det beste for elevene. Det finnes også noen skoler hvor rollene og oppgavene til andre oppvekstrelaterte profesjoner ikke er avklarte.

Denne rapporten forsøker å gå nærmere inn på dette gjennom å bygge videre på kunnskapen som fremkom i Spørsmål til Skole-Norge, men denne gangen fra de ansattes perspektiv. Vi vil blant annet gå mer i dybden på hvordan kompetansen som allerede finnes i skolen benyttes og videreutvikles.

På denne bakgrunn har vi formulert tre overordnede problemstillinger:

- Utnyttes kompetansen som allerede finnes i skolen?
- Får ansatte i skolen som ikke er lærere muligheten til å kvalifisere seg?
- Opplever de ansatte at arbeidet de gjør anerkjennes og verdsettes?

1.2 Analytisk rammeverk

Skolen er en viktig arena for helsefremmende og forebyggende arbeid rettet mot barn og unge, og i henhold til § 9-a i opplæringsloven har alle elever i grunnskolen og videregående opplæring rett til et godt fysisk og psykososialt miljø som skal fremme helse, trivsel og læring. Skolene må med andre ord arbeide aktivt og systematisk for å fremme et godt psykososialt miljø, hvor elevene er aktive deltagere i utformingen og i påvirkningen av miljøet. Dette arbeidet innebærer alt fra å ha oppmerksomhet på mobbing og diskriminering på individnivå, til mer systemrettete tiltak som retter seg mot miljøtiltak.

På denne bakgrunn har begrepet «systemrettet arbeid» blitt anvendt, og der argumenteres for at organisasjonsmessige, kulturelle og relasjonelle faktorer står i et gjensidig påvirkningsforhold til arbeidet som gjøres med og for elever. Ifølge Federici m.fl. (2020) er også målet om et «lag rundt eleven» et uttrykk for etableringen av et slikt systemrettet arbeid, fordi det retter oppmerksomheten mot relasjoner og organisatoriske strukturer rundt elevene.

Innenfor forskningslitteraturen er det vanlig å skille mellom ulike nivåer av systemer; fra nivået mellom individer og skoleklasser, og nivåer som innbefatter skoleklassen med dens psykososiale miljø, til skolenivå med tilhørende samarbeidsstrukturer. På toppen av dette kommer samfunnsnivået, i tillegg til et samfunnsnivå med sine nasjonale føringer (Mælan 2018). Enkelte har valgt å tolke systemrettet arbeid som i et motsetningsforhold til individrettet arbeid, mens andre har anlagt en mer holistisk forståelse som vektlegger at godt systemrettet arbeid også innbefatter elever (Anthun, 2002; NOU 2009: 18; Tveit, Kovač og Cameron, 2012). Innenfor dette perspektivet vil det anses å være et dynamisk forhold mellom individet og omgivelsene. Systemrettet arbeid forholder seg da nettopp til *samspillet* mellom enkeltelever og det psykososiale miljøet eleven inngår i. Dette samtidig som samlet kompetanse og skolens organisering og tilrettelegging av støttetiltak blir relevant (Kolnes, Øverland og Midthassel, 2020). Et mål med systemrettet arbeid er å oppnå resultater som når lenger enn det som kan oppnås med

fortløpende å løse enkeltsaker. Dette skjer ved å heve kompetansen, forbedre rutiner eller igangsette nye organisatoriske tiltak (Hustad mfl., 2016). Med dette som fokus blir samarbeid mellom aktører i ulike posisjoner relevant (Midthassel, 2011). Konkret vil altså det systemrettede arbeidet i praksis vise seg gjennom hvordan de ansatte med ulik yrkesbakgrunn samarbeider i enkeltsaker eller for å bedre miljøet i klassen. På skolenivå vil utgangspunktet for systemretter arbeid ofte være planer eller faste møtestrukturer.

Behovet for *tverrfaglig samarbeid* påpekes også opp i Meld. St. 6 (2019-2020, s. 79). Det hevdes at et godt tverrfaglig samarbeid er «en viktig forutsetning for å skape et miljø der alle inkluderes og opplever fellesskap og mestring, og det vil kunne forebygge at problemer utvikler seg, eller at de blir større enn nødvendig». Dersom flere yrkesgrupper skal jobbe sammen for å løse et problem eller for å utvikle skolen, kreves imidlertid gjensidig åpenhet mellom de ulike yrkes- og profesjonsgruppene, samt at det etableres strukturer for samarbeid.

En viktig forutsetning for vellykket flerfaglig samarbeid er videre at de ulike profesjonene og yrkesgruppene anerkjenner hverandres kompetanse, og ikke minst at de utnytter denne i felles oppgaveløsning (Teige & Hedlund 2016). Det er med andre ord grunnleggende med respekt, tillit og god kommunikasjon der en utveksler informasjon (Moran & Bodenhorn, 2015). Ifølge Mælan m.fl. (2020) kan slike relasjoner utvikles ved at man samarbeidet om mer universelle tiltak.

Forskning viser at godt flerfaglig samarbeid har større mulighet til å vedvare over tid dersom det bygger på struktur, sterk ledelse, tydelig arbeidsfordeling, rolleavklaring, felles mål, gode rutiner, og gjensidig tillit og respekt (Al Sayah mfl., 2014; Bronstein, 2002; Campbell og Macdonald, 1995; Clancy mfl., 2013; Hjälmhult, Wold og Samdal, 2002). Med andre ord er de *relasjonelle* faktorene utslagsgivende for om flerfaglig samarbeid fungerer (Clancy mfl. 2013). Som vi allerede har sett er behovet for flerfaglig samarbeid i skolen erkjent som prinsipp i flere sentrale politiske dokumenter, men i bunn og grunn er slikt samarbeid et *empirisk* fenomen som foregår (eller ikke) i yrkesutøvernes arbeidshverdag. Ifølge Sørensen (1997) har mange forsøk på tverrfaglig samarbeid vær mislykkede fordi man har oversett konsekvensene av autoritets- og statusrelasjoner og den faglig-kulturelle differensieringen med ulik begrepsbruk. For å hensynta dette må flerfaglig samarbeid forstås som en *sosial* aktivitet, siden måten det sosiale fellesskapet fungerer på legger premisser for den enkelte fagpersons deltakelse i dette. Det kan for eksempel være utfordringer i sosiale fellesskap dersom én profesjons- eller yrkesgruppe er så dominerende at det begrenser evnen til samarbeid og konstruktive dialoger med andre yrkesutøvere (Malhotra & Reay 2019). Flerfaglig samarbeid kan med andre ord være tuftet på, og til og med medføre, en *maktubalanse* som gjør at enkelte grupper kan ta kontroll over og legge premissene for samarbeidet (Teige & Hedlund 2016).

2 Data og metode

Denne rapporten bygger på både kvantitative spørreskjemadata og kvalitative data fra fokusgruppeintervjuer. Som nevnt tidligere har rapporten som mål å besvare tre problemstillinger. Disse problemstillingene omfatter kartlegging av skolemiljøansattes arbeidsoppgaver i skolen, muligheter for kompetanseheving, samt de skoleansattes opplevelser av anerkjennelse og verdsettelse. For å sikre et grundig og helhetlig datagrunnlag har vi benyttet oss av metodetriangulering i innsamlingen og analysen av dataene i denne rapporten. Dette innebærer å kombinere ulike metoder for datainnsamling og analyse for å dra nytte av deres individuelle styrker og svakheter. Kvalitative forskningsdesign er velegnete for å gi kunnskap om aktørers opplevelser. I tillegg kan kvalitativ metode, her i form av fokusgrupper, gi rikere informasjon om erfaringer med å håndtere ulike oppgaver og om relasjonene til andre grupper i skolen. Kvantitative undersøkelser kan være godt egnete til å *kartlegge* forekomst og utbredelse. Vi kommer først til å ta for oss den kvantitative delen av undersøkelsen og deretter fokusgruppene.

2.1 Spørreundersøkelse

Spørreundersøkelsen er gjennomført blant medlemmer i Fagforbundet som er registrert på fagområdet «skole» i medlemsregisteret. Spørreskjemaet ble utarbeidet av NIFU, mens Fagforbundet stod for den praktiske gjennomføringen av datainnsamlingen.

Spørreundersøkelsen baserer seg på tidligere utprøvde spørreskjemabatteri fra OECDs TALIS-undersøkelse til skole og barnehage fra 2018,[1] Kandidatundersøkelsen til høyskole-/universitetsutdannede og fagskoleutdannede, og spørsmål som inngikk i spørreundersøkelsene blant helsesykepleiere i «Et lag rundt eleven» (se Federici m.fl. 2020). Ordlyden på enkeltspørsmål har måttet tilpasses vår målgruppe. Til slutt er det også noen få spørsmål som er laget spesielt for denne undersøkelsen, for å speile spørsmål stilt til skoleledere i *Spørsmål til Skole-Norge høsten 2021.*

[1] For mer om TALIS (Teaching and Learning International Survey), se her https://www.oecd.org/education/talis/

Spørreundersøkelsen ble sendt ut elektronisk på e-post gjennom spørreundersøkelsesverktøyet Microsoft Customer Voice. Undersøkelsen var åpen fra 2. februar til 26. mars, og det ble i alt sendt ut tre påminnelser i perioden. Totalt ble undersøkelsen sendt ut til 18 881 av Fagforbundets medlemmer, og 3 147 besvarte undersøkelsen. Det gir en endelig svarprosent på 17.

Undersøkelsens målgruppe er personer uten lærerutdanning, som jobber med elevrettet arbeid – her kalt skolemiljøansatte. Personer med lærerutdanning, og andre av Fagforbundets medlemmer som er registrert på fagområdet «skole», men som ikke jobber elevrettet, har blitt tatt ut av undersøkelsen. Totalt er det 660 respondenter som oppgir enten at de ikke jobber med elevrettet arbeid i skolen, eller at de arbeider administrativt eller med drift og vedlikehold. Et fåtall av disse er bibliotekarer. 64 personer er ekskludert fordi de er lærerutdannede. Til slutt er det 164 personer som ikke samtykket til å delta i undersøkelsen. Dette gir oss et analyseutvalg på 2 259 personer. Svarprosent og endelig analyseutvalg er vist i tabell 2.1.

Undersøkelsen har altså blitt sendt til langt flere enn den er ment for, siden det bare har vært mulig å definere personer som utenfor målgruppen basert på svar i undersøkelsen. Svarprosenten er antakelig lavere enn den ville vært dersom utvalget kun hadde bestått av personer som tilhørte målgruppen.

Tabell 2.1 Svarstatus

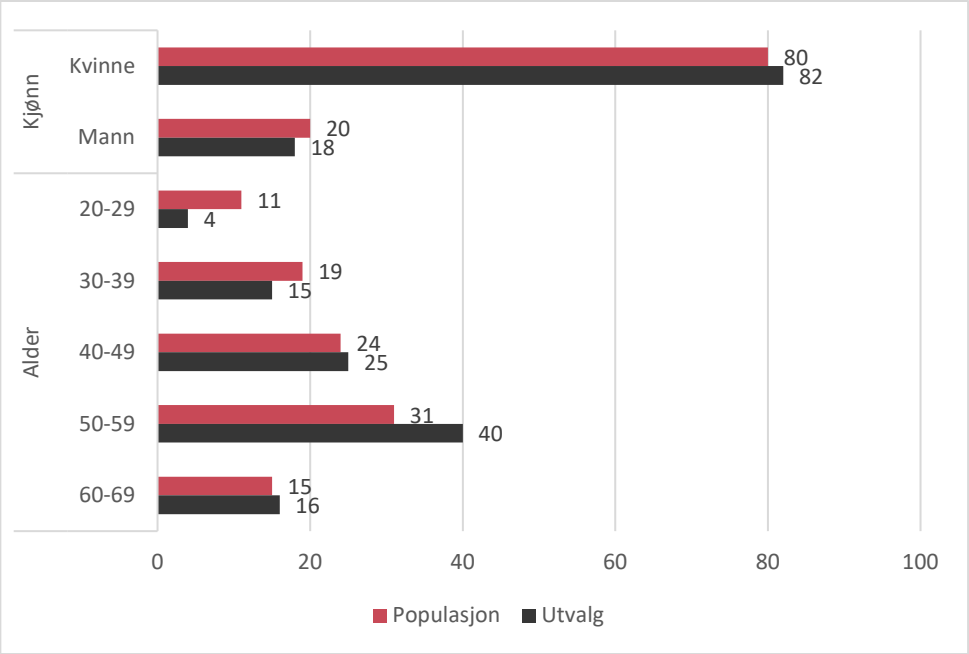
	%	Antall
Distribuert	100	18 881
Svart	17	3 147
Ekskludert	5	888
Total N		2 259

På grunn av svikt i Fagforbundets system for å gjennomføre spørreundersøkelser, er det bare 468 av respondentene som har fått koblet på bakgrunnsinformasjon. Siden det ifølge Fagforbundet er tilfeldig hvilke respondenter som har fått koblet på bakgrunnsinformasjon, vil disse dataene likevel egne seg til å gjøre en frafallsanalyse.

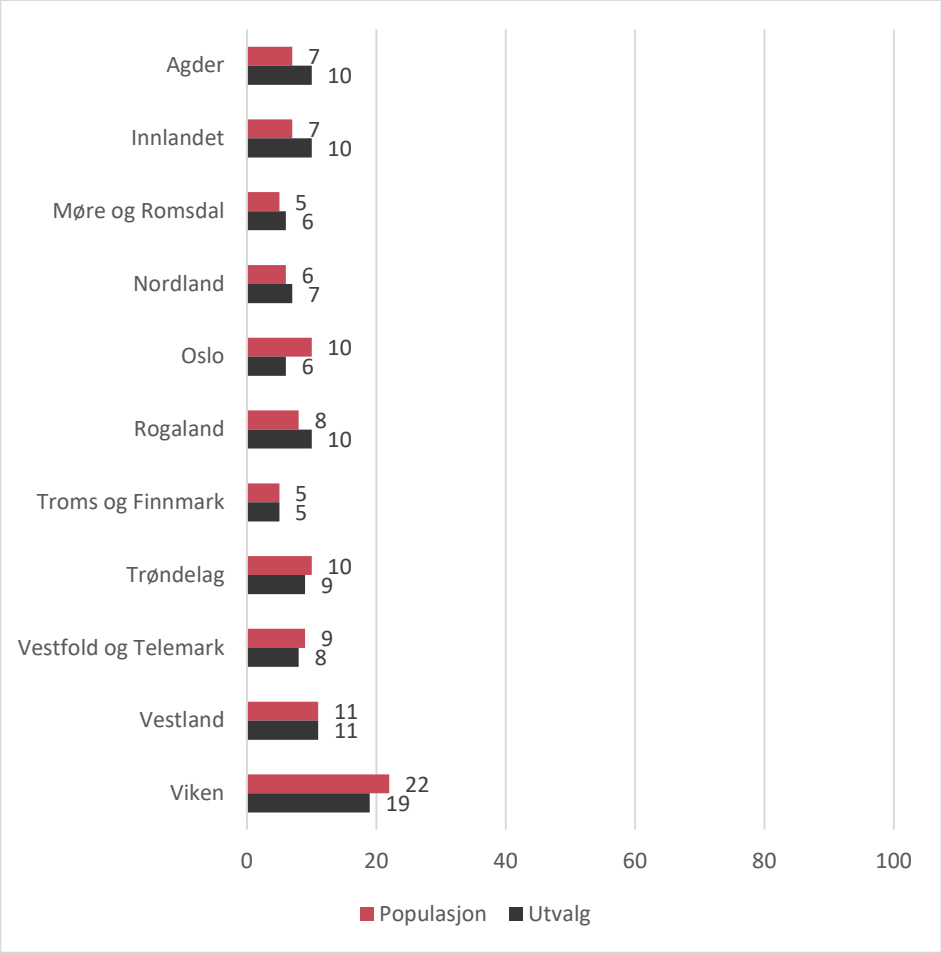
2.1.1 Frafallsanalyse

Figur 2.1 viser alders- og kjønnsfordelingen i utvalget og i populasjonen.

Figuren viser at representativiteten med hensyn til kjønn er god. Kvinner er overrepresentert med to prosentpoeng. Når det gjelder alder ser representativiteten også stort sett ut til å være god. Vi ser at den yngste aldersgruppen er noe underrepresentert, mens personer i alderen 50-59 er overrepresentert.

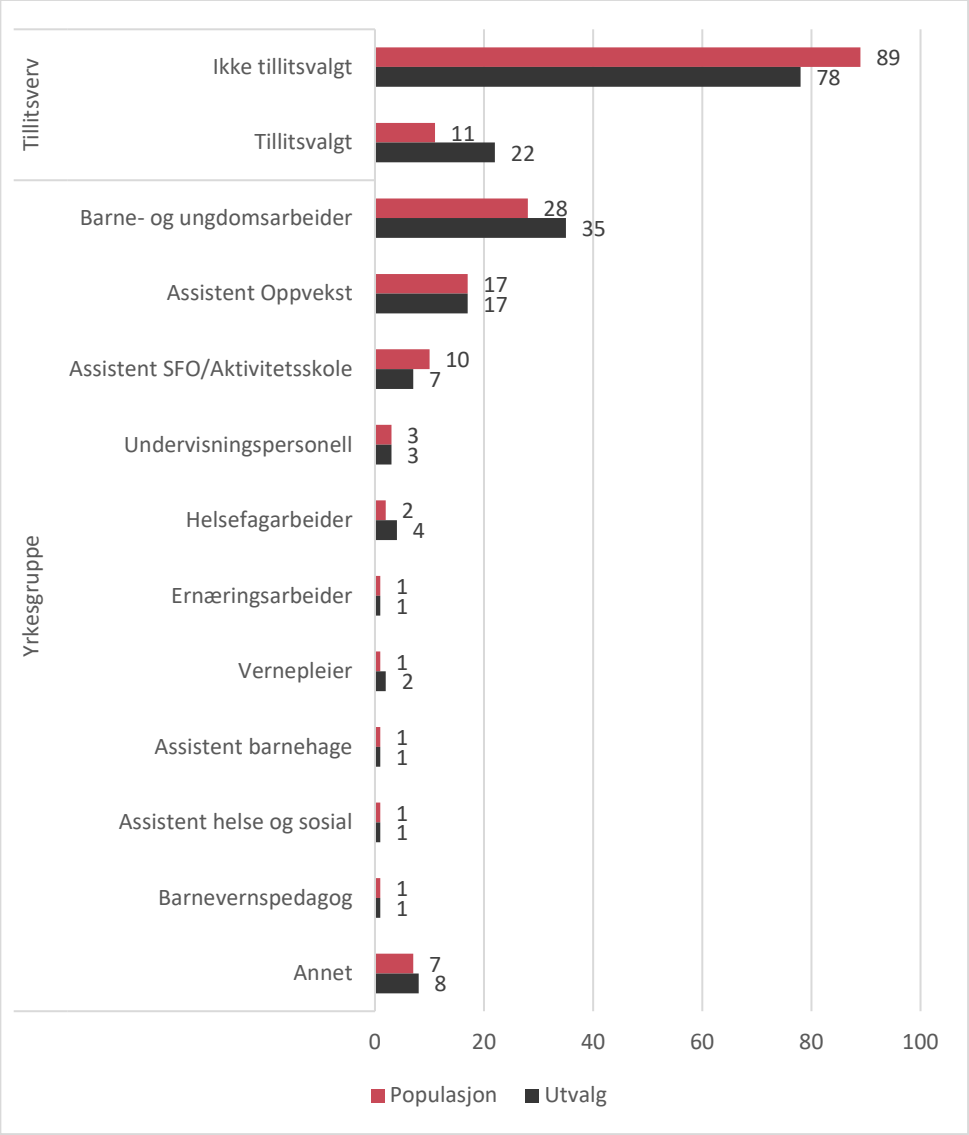


Figur 2.1 Alder- og kjønnsfordeling i utvalg og populasjon, prosent



Figur 2.2 Fylkesfordeling i utvalg og populasjon, prosent

Videre undersøker vi det geografiske samsvaret mellom utvalg og populasjon i Figur 2.2. Figuren viser at utvalget har god geografisk representativitet. Størst avvik mellom utvalg og populasjon er det for Oslo, som har en underrepresentasjon på fire prosentpoeng. Til slutt blir fordelingen på yrkesgrupper og andelen tillitsvalgte undersøkt i Figur 2.3. I figuren viser vi kun de relevante yrkesgruppene som har en populasjonsandel på 1 prosent eller mer.



Figur 2.3 Yrkesfordeling og andelen tillitsvalgte i utvalg og populasjon, prosent

Den øvre delen av Figur 2.3 viser at tillitsvalgte er overrepresentert med rundt 10 prosentpoeng. Det er ikke overraskende at denne gruppen føler en større forpliktelse til å besvare en spørreundersøkelse som er sendt ut fra deres fagforening.

Den nedre delen av figuren viser at det derimot er ganske godt samsvar mellom utvalg og populasjon med hensyn til yrkesgrupper. Vi ser en liten overrepresentasjon av barne- og ungdomsarbeidere.

Generelt er det altså ganske godt samsvar mellom utvalg og populasjon på variabelen vi har hatt mulighet til å undersøke. Vi ser en liten overrepresentasjon av tillitsvalgte og eldre respondenter. Med en deltakelse på rundt 17 prosent er det viktige å understreke at det vil være usikkerhet rundt resultatene, og at generaliseringer utover utvalget som har besvart undersøkelsen må gjøres med varsomhet. Vi kjenner videre ikke til andelen blant skolemiljøansatte som er organisert av

Fagforbundet, noe som betyr at vi ikke kan si noe om i hvilken grad denne undersøkelsen blant Fagforbundets medlemmer, er representativ for yrkesgruppene skolemiljøansatte. Med andre ord er funnene i første rekke egnet til å si noe om *Fagforbundets medlemmer*, og dernest om yrkesgruppene de hovedsakelig representerer, nemlig barne- og ungdomsarbeidere og skoleassistenter/miljøarbeidere. Som vi skal se i kapittel tre jobber også majoriteten av deltakerne i denne undersøkelsen i grunnskolen. Siden det er betydelige forskjeller i størrelsen på de ulike yrkesgruppene i denne undersøkelsen, vil resultatene i størst grad reflektere svarene til de største yrkesgruppene, mens de mindre knapt vil være synlig. På de fleste spørsmål vises derfor resultatene per yrkesgruppe.

2.2 Fokusgruppeintervju

Vi gjennomførte også intervju i to fokusgrupper med tillitsvalgte i Fagforbundet som var på samling for skolemiljøansatte. De fleste informantene var barne- og ungdomsarbeidere, og jobbet som assistenter i skolen og/eller i SFO. Intervjuene ble gjort i Fagforbundets lokaler i Oslo. Begge fokusgruppene besto av seks deltakere, og ble gjennomført av to forskere. Fokusgruppe ble delt inn for å forsøke å få variasjon etter deltakernes utdanningsbakgrunn og yrkestittel. Den ene forskeren ledet intervjuet mens den andre observerte og hadde en mer tilbaketrukken rolle. Sistnevnte fulgte med på om alle temaene i intervjuguiden hadde blitt tilstrekkelig berørt, i tillegg til å noen ganger stille oppfølgingsspørsmål på noen av informantenes utsagn.

Fokusgruppeintervjuene varte i 75-90 minutter, som var innenfor tiden vi hadde avtalt på forhånd. Intervjuene ble innledet med at deltakelse var frivillig, at man når som helst kunne trekke seg, og at ingen ville kunne identifiseres i rapporteringen.

Vi forsøkte å skape en mest mulig samtalende form ved å stille brede, åpne spørsmål. For eksempel startet vi intervjuene med spørsmålet hvordan de opplever at kompetansen deres blir brukt i skolen. Vi stilte etter hvert som informantene snakket oppfølgingsspørsmål, for eksempel dersom vi ønsket en utdyping eller noe var uklart. Vi oppfordret også til meningsutveksling mellom informantene, der de kunne kommentere på hverandre, noe de svært ofte gjorde. Informanter stilte også spørsmål til hverandre om erfaringer.

Vi anla en «sjekklistetilnærming» til intervjuguiden, og forsøkte å la samtalen lede oss gjennom de ulike temaene. Dette for å få en mest mulig naturlig samtale på informantenes egne premisser.

På slutten av intervjuene inviterte vi deltakerne til å besvare et spørsmål ved hjelp av materielle artefakter. Vi hadde på forhånd tegnet noe som minnet om et «curlingbo». Deltakerne ble bedt om å ta hver sin pappkopp, snu den på hodet og

skrive egen utdanningsbakgrunn i bunn, for så å plassere denne i forhold til sentrumet i curlingboet. I første omgang representerte dette sentrumet lærerne ved skolen, og i andre omgang elevene. Formålet med denne metoden var både å anskueliggjøre vurderingen som en romlig og relasjonell plassering, men også å skape diskusjon deltakerne mellom gjennom at de ble bedt om å begrunne valg av plassering. Resultatene av dette presenteres som bilder tatt med mobilkamera av resultatet (kapittel 5).

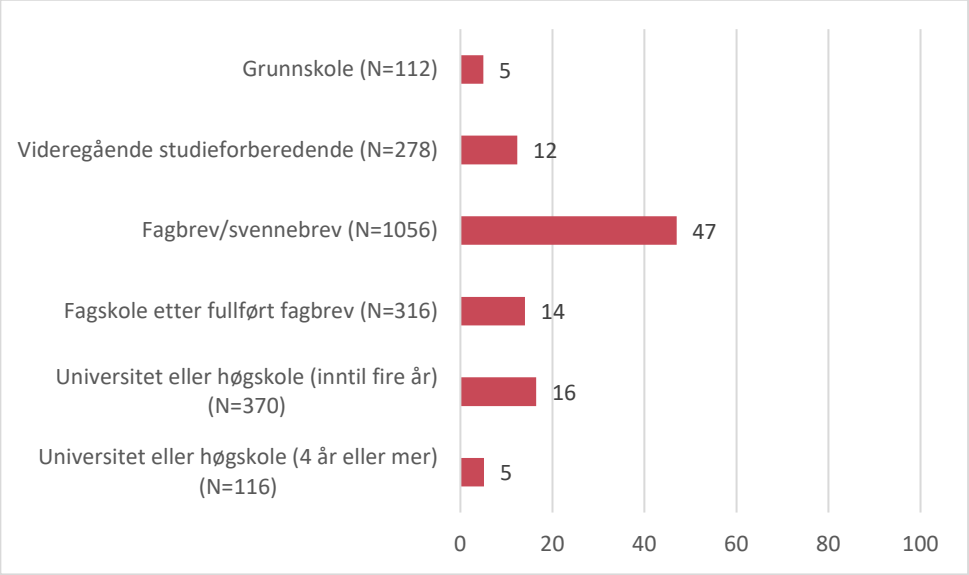
Inntrykket vårt var at de som deltok hadde stort engasjement for temaet og at de satt pris på å snakke om det, ikke minst seg imellom. Flere av informantene sa også at de kunne tenke seg å prøve ut øvelsen med curlingbo blant kollegene på arbeidsplassen.

3 Skolemiljøansatte - hvem er de?

I dette kapittelet vil vi gi en kort beskrivelse av hvem som er respondenter i denne undersøkelsen. Alle som er en del av denne undersøkelsen har det til felles at de arbeider med elevrettet arbeid i skolen, og at de ikke er lærerutdannede. Vi har her valgt å omtale denne gruppen som skolemiljøansatte. Det store flertallet er også kvinner. Ellers skiller respondentene seg en del når det gjelder utdanning-, yrkesbakgrunn og ansettelsesforhold.

3.1 Utdanningsbakgrunn

De skolemiljøansatte ble spurt om hva som er deres høyeste fullførte utdanning. Svarfordelingen er vist i Figur 3.1.



Figur 3.1 Høyeste fullførte utdanning, prosent

Figur 3.1 viser at nesten halvparten av de skolemiljøansatte som har besvart undersøkelsen har fagbrev som sin høyeste fullførte utdanning. Dernest har til sammen 21 prosent høyere utdanning, og 14 prosent som har tatt fagskole.

Henholdsvis 5 og 12 prosent har grunnskole eller studieforberedende videregående opplæring som sin høyeste fullførte utdanning. Når vi senere i denne rapporten bruker begrepet «ufaglært», er det denne gruppen vi sikter til.

3.2 Yrkesbakgrunn og yrkesgrupper

Tabell 3.1 viser hvilken yrkesbakgrunn eller rolle de skolemiljøansatte har oppgitt, samt hvilken yrkesgruppe de har blitt plassert i.

Tabell 3.1 Yrkesbakgrunn og yrkesgrupper

Yrkesgruppe	Yrkesbakgrunn/rolle	Antall	%
Barne- og ungdomsarbeider	Barne- og ungdomsarbeider	1087	49
Skoleassistenter	Skoleassistent	504	
	Miljøarbeider	263	34
Lærer (uten godkjenning)	Lærer (uten godkjenning)	52	2
SFO-leder/Base-leder	SFO-leder/Base-leder	54	2
Miljøterapeut/Spesped/BSV	Miljøterapeut	115	
	Vernepleier	20	
	Sosionom	1	
	Barnevernspedagog	10	
	Spesialpedagog med bachelor/master (ikke lærerutdanning)	38	8
Annet	Annet	47	
	Uspesifisert fagarbeider	36	
	Helsearbeider	8	4
Totalt		2235	100

Barne- og ungdomsarbeidere er den største yrkesgruppen i denne undersøkelsen. Omtrent halvparten har denne utdanningen. Majoriteten av disse har fagbrev som høyeste fullførte utdanning (70 prosent), men en del har også tatt fagskole eller høyere utdanning i tillegg.

Den nest største gruppen er skoleassistenter og miljøarbeidere. De utgjør 34 prosent av de som har besvart undersøkelsen. I denne gruppen er utdanningsbakgrunnen mer sammensatt, men litt over halvparten har studieforberedende videregående eller fagbrev som sin høyest oppnådde utdanning.

Lærere uten godkjenning og SFO-ledere utgjør 2 prosent av utvalget hver, og begge gruppene er på litt over 50 personer. Lærere uten godkjenning har en variert utdanningsbakgrunn, men halvparten har høyere utdanning. SFO-ledere har

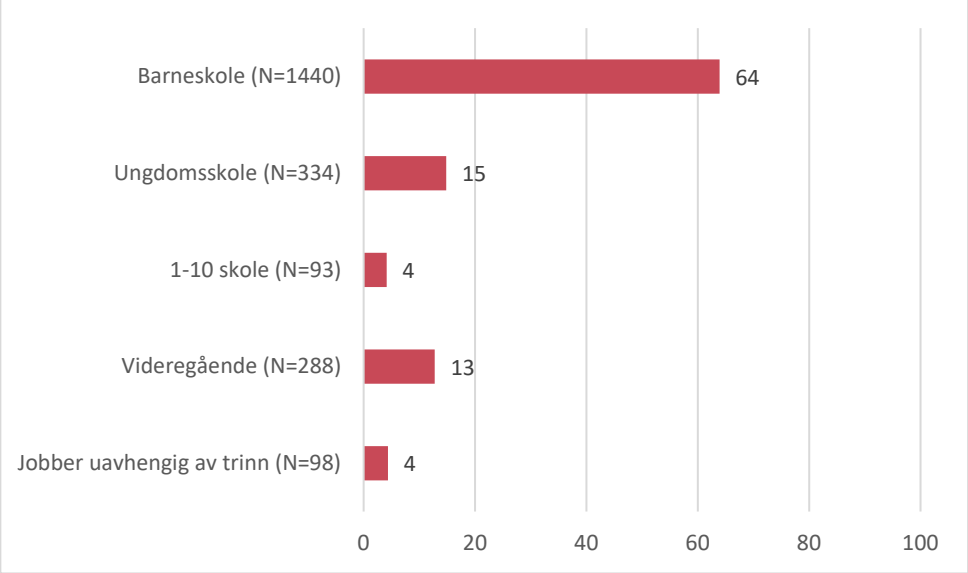
i hovedsak fagbrev som høyeste fullførte utdanning. Dette gjelder 43 prosent, med ytterligere 36 prosent som har høyere utdanning.

Vi har valgt å plassere miljøterapeuter, spesialpedagoger og BSV-utdannede i samme yrkesgruppe. Disse tilsvarer i stor grad yrkesgruppene som inngår i den sosialfaglige modellen (omtalt i kapittel 1). BSV-utdannede utgjør en svært liten andel av de som har besvart denne undersøkelsen. De fleste i denne gruppen har oppgitt å være miljøterapeuter, fulgt av spesialpedagoger. Denne gruppen har en ganske homogen utdanningsbakgrunn. 90 prosent oppgir å ha høyere utdanning.

Til slutt har vi rest-kategorien «Annet». Den ene halvparten av denne gruppen har oppgitt å være fagarbeidere uten å spesifisere noe nærmere eller ulike former for helsearbeidere. Resten av denne gruppen, merket med «Annet», består av sosiallærer/-rådgiver, personer som har oppgitt mer enn et yrke og andre roller vi ikke har klart å innplassere i noen av de øvrige gruppene.

3.3 Ansettelsesforhold

De skolemiljøansatte har blitt spurt om hvilke alderstrinn de jobber på, og svarene er vist i Figur 3.2.

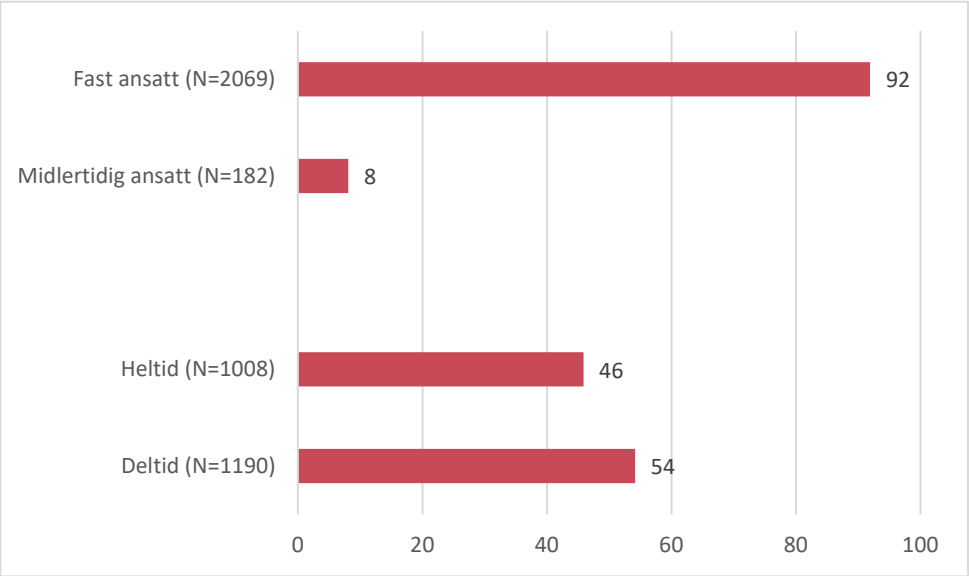


Figur 3.2 Skoletrinn, prosent

Det store flertallet av de som har besvart undersøkelsen jobber i grunnskolen. Dette gjelder 83 prosent. Over halvparten jobber på rene barneskoler, fulgt av ungdomsskoler og 1-10 skoler. 13 prosent av de skolemiljøansatte er ansatt i videregående skole, mens fire prosent jobber uavhengig av trinn. Det er noen forskjeller i hvilke yrkesgrupper som ansettes på ulike skoletrinn. I grunnskolen er flertallet (52 prosent) barne- og ungdomsarbeidere, mens 32 prosent er skoleassistenter. I

videregående er det motsatt. 23 prosent er barne- og ungdomsarbeidere og 47 prosent er skoleassistenter. Det er også relativt flere miljøterapeuter/spesialpedagoger og BSV-utdannede i videregående enn i grunnskolen.

Vi finner også forskjeller på hvorvidt de skolemiljøansatte jobber heltid og deltid, og på om de har en fast stilling, vist i Figur 3.3.



Figur 3.3 Andelen som er fast ansatt og som jobber heltid, prosent

Figur 3.3 viser at nesten samtlige har en fast ansettelse, men flertallet har en deltidsstilling. De aller fleste har likevel ganske stor stillingsbrøk. I gjennomsnitt har de som jobber deltid en stillingsprosent på 72.

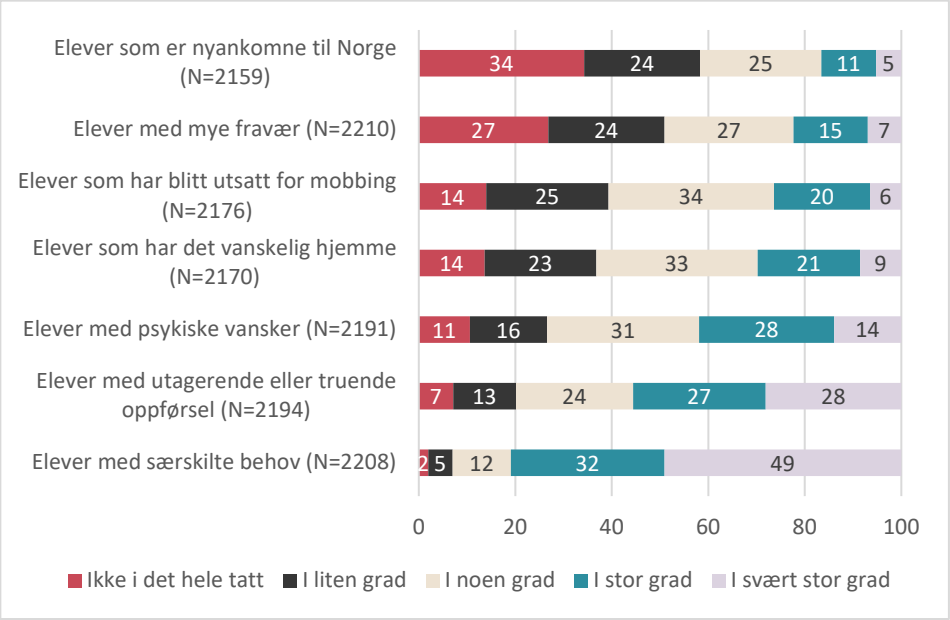
Det er litt forskjell mellom yrkesgruppene. Barne- og ungdomsarbeiderne og skoleassistentene fordeler seg ganske jevnt, med en liten overvekt mot å jobbe deltid på henholdsvis 56 og 60 prosent. De øvrige yrkesgruppene jobber i hovedsak heltid. Dette gjelder i størst grad for ledere i SFO (74 prosent heltid), fulgt av lærere uten godkjenning (69 prosent heltid), og miljøterapeuter, spesialpedagoger og BSV-utdannede (59 prosent heltid).

4 Hvordan brukes skolemiljøansattes kompetanse i skolen?

I dette kapittelet undersøker vi skolemiljøansattes kompetanse, og hvordan de opplever at deres kompetanse brukes i skolen, hvilke arbeidsoppgaver og ansvarsområder de har. Dette gjøres på grunnlag av resultater fra intervjuer og spørreundersøkelse. I tolkning av resultatene, diskuterer vi i hvilken grad det er samsvar mellom skolemiljøansattes kompetanse og arbeidsoppgaver.

4.1 Hvordan brukes andre yrkesgrupper i skolen?

For å kartlegge hvordan andre yrkesgrupper brukes i skolen ble respondentene først spurt om hvilke elevgrupper de jobber med. Svarene er vist i Figur 4.1.



Figur 4.1 *'I løpet av høstsemesteret 2022, i hvilken grad opplever du at du bidro i skolen sitt arbeid med ...?'*, prosent.

Fra Figur 4.1 kan vi observere at skolemiljøansatte arbeider med alle elevgruppene i figuren, men det er betydelige variasjoner i omfanget av deres arbeid med hver gruppe. Minst 40 prosent oppgir at de i noen grad eller mer arbeider med alle elevgruppene, men andelen som svarer i stor eller svært stor grad varierer fra 17 prosent for nyankomne elever til 81 prosent for elever med særskilte behov.

Det er ikke overraskende at nyankomne elever er den gruppen skolemiljøansatte i minst grad jobber med. For det første er det en relativt liten gruppe, som ofte også får et eget opplæringstilbud. For det andre vil arbeid med denne gruppen ofte kreve spesiell språkkompetanse.

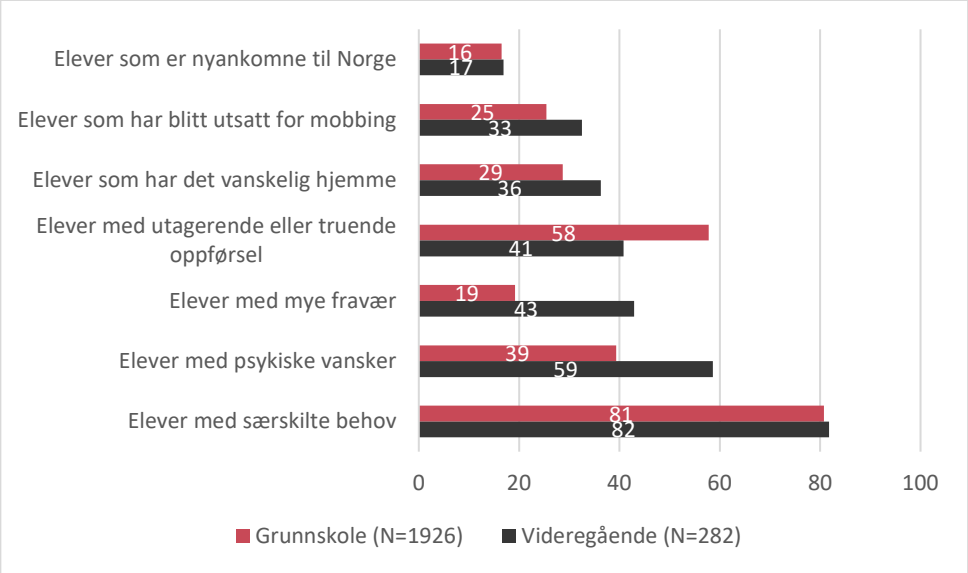
Videre følger tre elevgrupper som 22, 26 og 30 prosent oppgir å jobbe med i stor eller svært stor grad. I stigende rekkefølge er dette elever med mye fravær, elever som har blitt utsatt for mobbing, og elever som har det vanskelig hjemme.

De tre elevgruppene skolemiljøansatte i størst grad jobber med, er elever med psykiske vansker, elever med utagerende og truende oppførsel og elever med særskilte behov. Imidlertid er det betydelige forskjeller i omfanget av arbeidet: 42 prosent oppgir å arbeide med elever med psykiske vansker i stor eller svært stor grad. Det samme gjelder 56 prosent for elever med utagerende og truende oppførsel, og hele 81 prosent jobber i stor eller svært stor grad med elever med særskilte behov.

En mulig forklaring på dette mønsteret kan kanskje finnes i svarene fra skoleledere angående oppgavene utført av ulike yrkesgrupper i skolen, som ble rapportert i *Spørsmål til Skole-Norge høsten 2021* (Bergene m.fl., 2021). Ifølge denne undersøkelsen er oppfølging av enkeltelever i klasserommet den oppgaven skolemiljøansatte i størst grad utfører, etterfulgt av oppfølging av mindre grupper eller enkeltelever utenfor klasserommet. Bruk av skolemiljøansatte for å frigjøre lærernes tid til å fokusere på kjerneoppgaver er også påpekt i NOU 2015:2.

Med unntak av nyankomne elever, er gruppene som skolemiljøansatte i minst grad oppgir å arbeide med, de som ikke nødvendigvis trenger individuell oppfølging i undervisningssituasjoner, for eksempel elever med høyt fravær. På den annen side er de gruppene skolemiljøansatte i størst grad arbeider med, de som kan ha behov for støtte og oppfølging i undervisningen, for eksempel elever med truende/utagerende atferd eller særskilte behov.

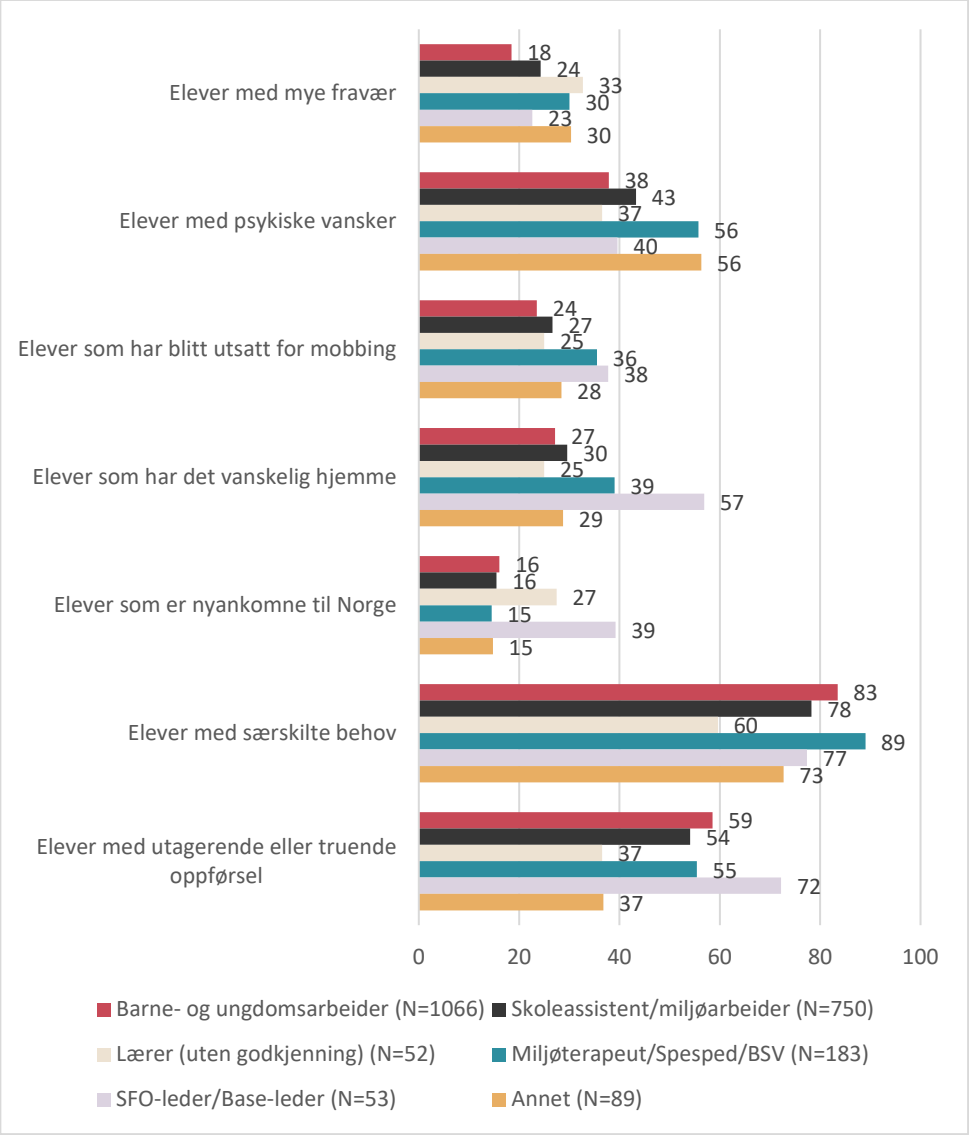
Til slutt må det bemerkes at bildet beskrevet over i hovedtrekk også gjelder i videregående, selv om det er noen viktige forskjeller. I Figur 4.2 viser vi andelene som har oppgitt i stor eller svært stor grad i grunnskolen og videregående.



Figur 4.2 '*I løpet av høstsemesteret 2022, i hvilken grad opplever du at du bidro i skolen sitt arbeid med ...?*', andelen som oppgir i stor eller svært stor grad etter skoleslag

Figur 4.2 viser at elever med særskilte behov også er gruppen skolemiljøansatte i størst grad arbeider med i videregående. Forskjellen er at skolemiljøansatte i videregående i større grad arbeider med samtlige av de øvrige elevgruppene med unntak av elever med utagerende eller truene atferd. Ellers ser vi at forskjellen er særlig stor når det gjelder elever med mye fravær, som litt over 40 prosent av skolemiljøansatte i videregående arbeider med i stor eller svært stor grad, og elever med psykiske vansker, som nesten 60 prosent av skolemiljøansatte i videregående arbeider med i stor eller svært stor grad. Dette kan muligens forklares med at elever i videregående er eldre, og relativt færre elever har utfordringer med utagerende atferd, men i større grad med fravær og psykiske vansker.

Vi har også undersøkt om det er forskjeller i hvilke elevgrupper de ulike yrkesgruppene jobber med. Figur 4.3 viser prosentandelen innenfor hver yrkesgruppe som oppgir å jobbe med en elevgruppe i stor eller svært stor grad. 90 prosent av de skolemiljøansatte oppgir å jobbe med minst en elevgruppe i stor eller svært stor grad.



Figur 4.3 *'I løpet av høstsemesteret 2022, i hvilken grad opplever du at du bidro i skolen sitt arbeid med ...?'*, etter yrkesgruppe, prosentandelen som har svart i stor eller svært stor grad.

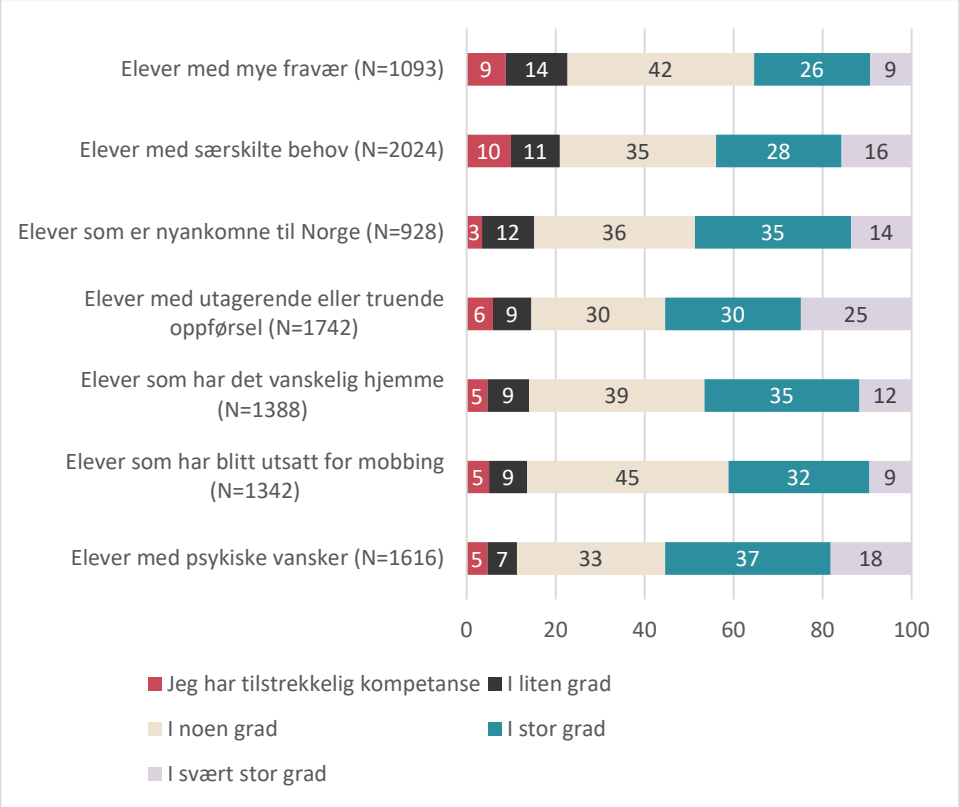
Figur 4.3 viser at det er noen variasjon i hvilke elevgrupper de ulike yrkesgruppene arbeider med. Forskjellene vi ser reflekter antakelig en ganske vanlig arbeidsdeling i klasserommet, hvor den som har lærerrollen har det overordnede ansvaret for hele klassen, og skolemiljøansatte sørger for nødvendig tilrettelegging for elever med særskilte behov og for elever som skaper uro i timen.

Ser vi først på barne- og ungdomsarbeidere, skoleassistenter/miljøarbeidere, miljøterapeuter/spesialpedagoger/BSV-utdannede og de som jobber som lærere viser figuren at disse i omtrent samme grad jobber med elever med psykiske vansker, elever som blir utsatt for mobbing og elever som har det vanskelig hjemme. Når det gjelder elever med mye fravær og nyankomne til Norge ser det ut til at de som jobber som lærere har et større ansvar. Til gjengjeld jobber barne- og

ungdomsarbeidere og skoleassistenter i klart større grad med elever med særskilte behov og elever med utagerende eller truende oppførsel. Miljøterapeuter/spesialpedagoger og BSV-utdannede ser i noe større grad ut til å jobbe med elever med psykiske vansker, elever som har blitt utsatt for mobbing og elever som har det vanskelig hjemme. De jobber også i omtrent samme grad som barne- og ungdomsarbeiderne og skoleassistentene med elever med særskilte behov og elever med utagerende eller truende oppførsel.

SFO-lederne ser vi at ligger relativt høyt for samtlige elevgrupper, med unntak av elever med mye fravær. Dette henger antakelig samme med SFO-leders overordnede ansvar for alle elevgrupper som benytter seg av SFO-ordningen.

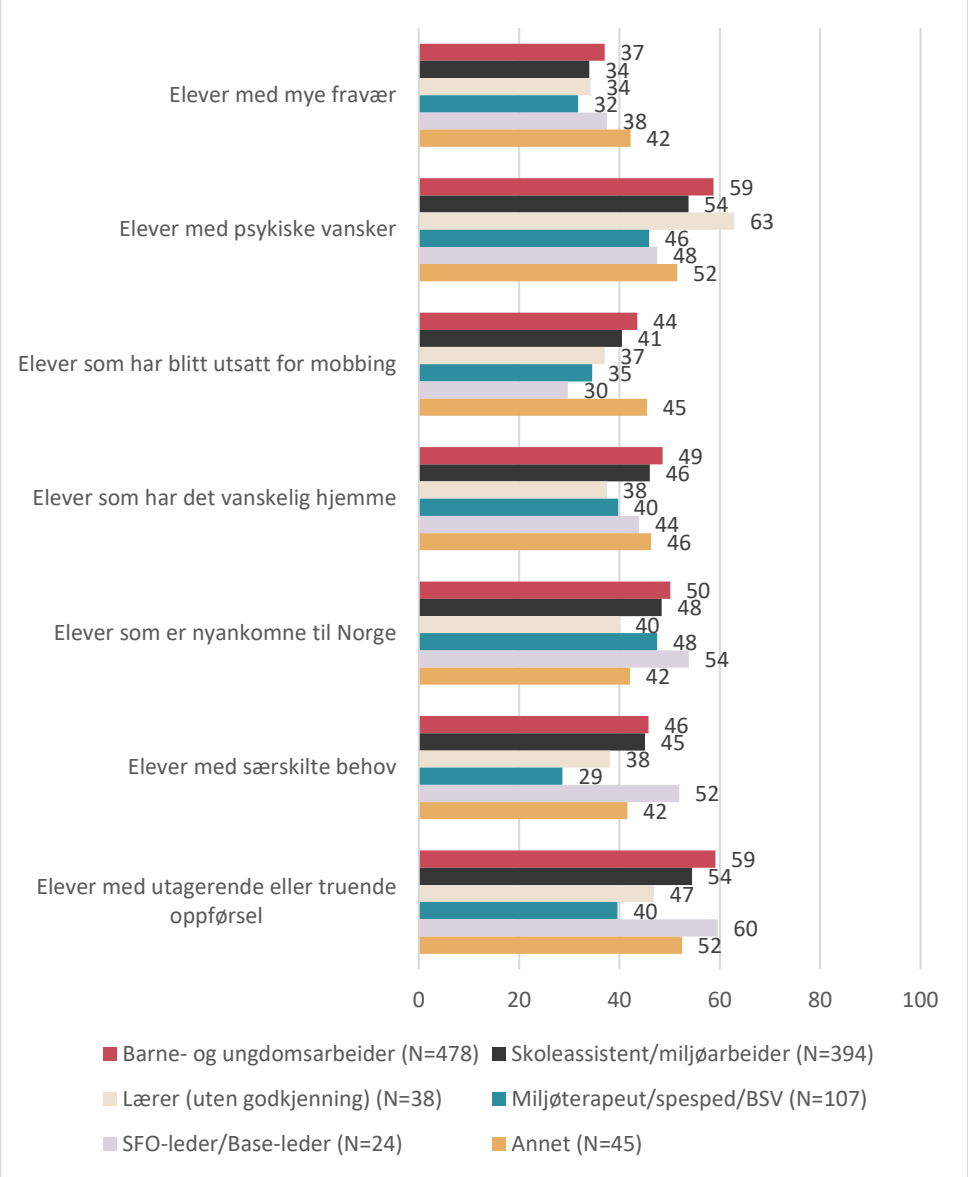
Respondentene ble videre spurt om i hvilken grad de opplever å ha behov for mer kompetanse for å jobbe med de samme elevgruppene. Vi viser kun svarene for personer som i noen grad eller mer har jobbet med elevgruppen.



Figur 4.4 *'I hvilken grad har du behov for mer kompetanse i arbeidet ditt med følgende elevgrupper?'*, prosent.

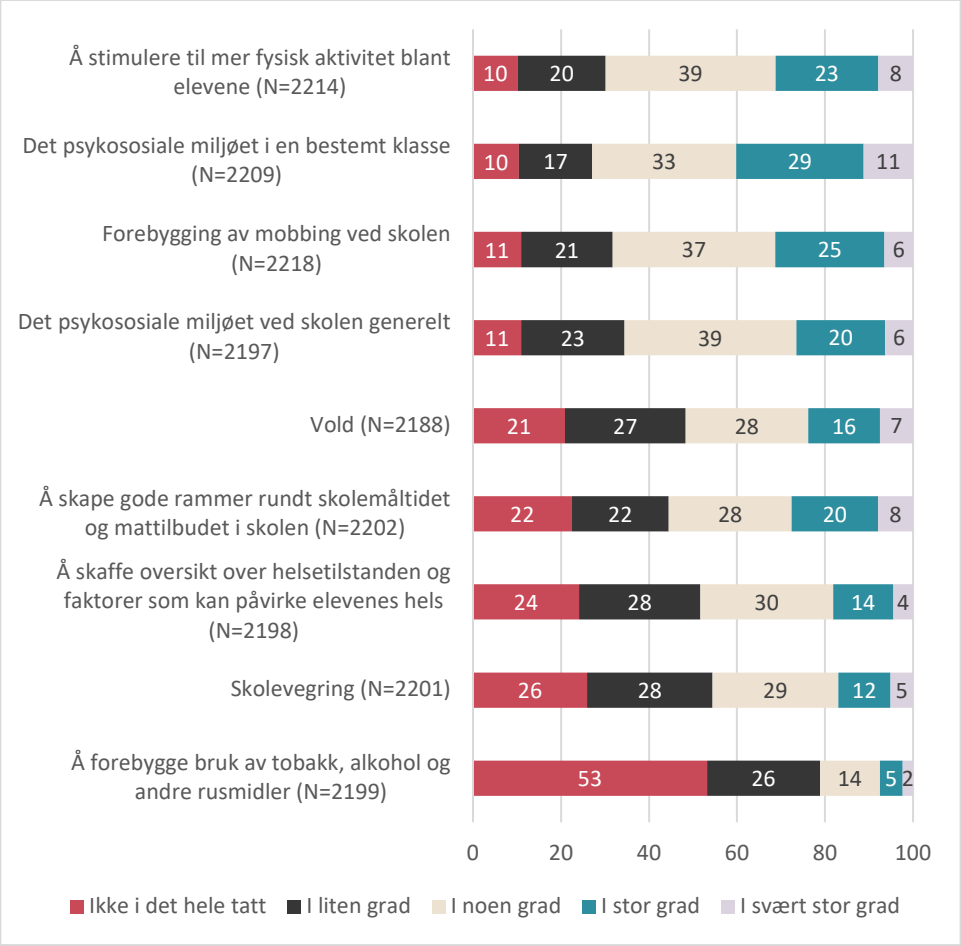
Figur 4.4 viser at det at det er et bredt behov for å utvikle mer kompetanse om samtlige av elevgruppene vi spør om her. Rundt 35 prosent eller flere oppgir at de har behov for mer kompetanse i stor eller svært stor grad for samtlige elevgrupper. For barne- og ungdomsarbeidere og skoleassistenter gjelder det nær halvparten for flere av elevgruppen, og særlig for elever med psykiske vansker og elever

med utagerende eller truende oppførsel. Andelen som oppgir å ha behov for mer kompetanse i stor eller svært stor grad fordelt på yrkesgruppe er vist i figur 5.5.



Figur 4.5 *'I hvilken grad har du behov for mer kompetanse i arbeidet ditt med følgende elevgrupper?'*, etter yrkesgruppe, prosentandelen som oppgir i stor eller svært stor grad.

I tillegg til elevgrupper ble respondentene også spurt om hvilke tema de arbeider med. Svarene er vist i Figur 4.6.



Figur 4.6 *'I løpet av høstsemesteret 2022, i hvilken grad har du jobbet med følgende tema?'*, prosent.

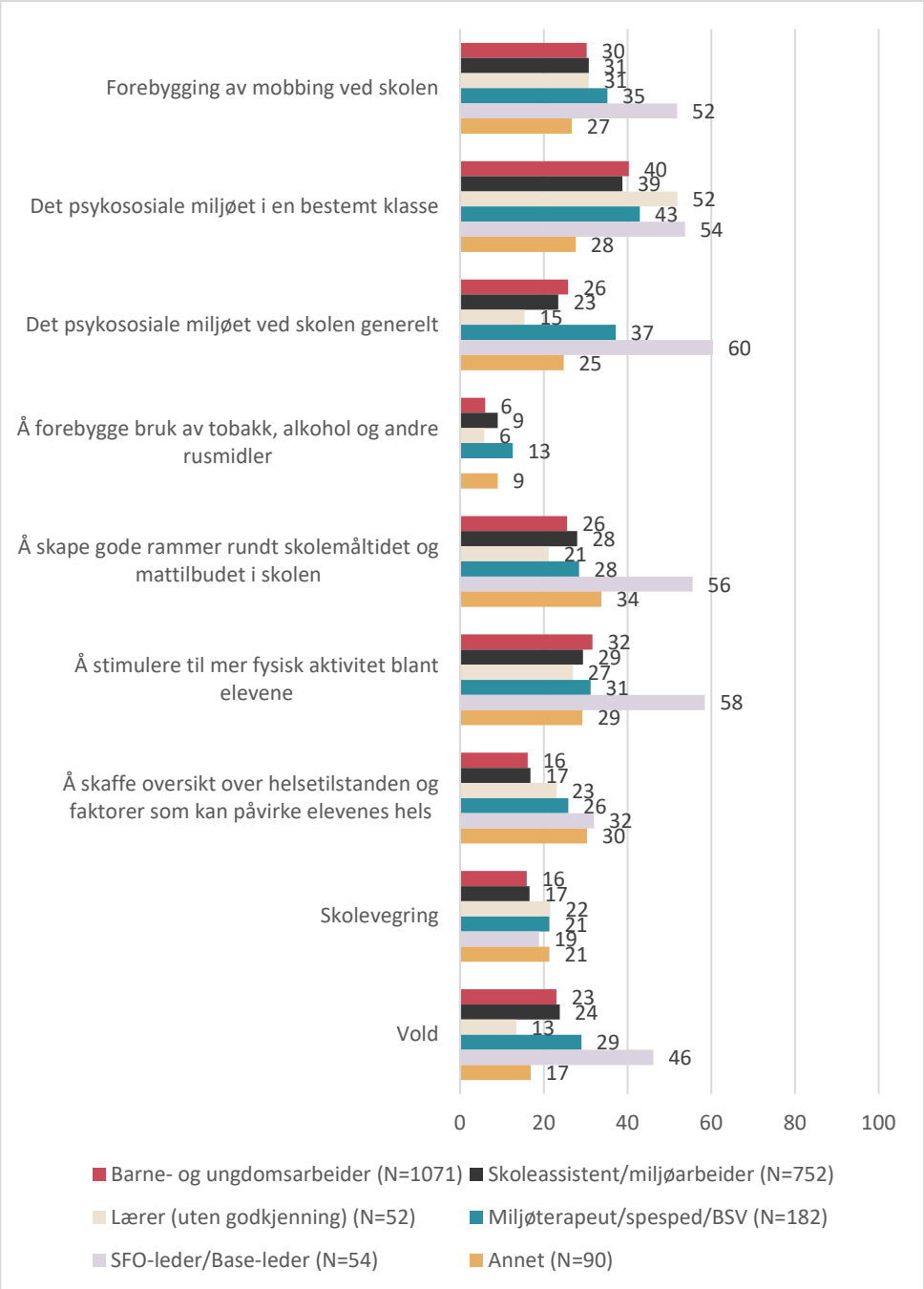
Figur 4.6 viser at skolemiljøansatte i minst grad jobber med å forebygge bruk av tobakk, skolevegring og elevenes helse. Kun 20 prosent jobber med disse arbeidsoppgavene i noen grad eller mer. Skolemiljøansatte jobber i størst grad med å stimulere til fysisk aktivitet, forebygge mobbing og det psykososiale miljøet i en bestemt klasse.

Figuren viser også at skolemiljøansatte i større grad ser ut til å jobbe med spesifikke elevgrupper enn spesifikke tema, eller det vi kan kalle systemrettet arbeid. Om lag 40 prosent oppgir å jobbe med det psykososiale miljøet i en bestemt klasse (temaet flest oppgir å arbeide med). Til sammenlikning oppgir over 80 prosent å jobbe med elever med særskilte behov (elevgruppen flest oppgir å jobbe med).

Vi finner imidlertid at skolemiljøansatte i videregående i litt større grad jobber tematisk enn ansatte i grunnskolen. Særlig gjelder dette å forebygge bruk av rusmidler, som 17 prosent i videregående gjør i stor eller svært stor grad sammenliknet med 6 prosent i grunnskolen, og å skaffe oversikt over helsetilstanden, som nesten 30 prosent i videregående gjør i stor eller svært stor grad mot 17 prosent i

grunnskolen. Kun temaene mobbing og vold jobber skolemiljøansatte i større grad med i grunnskolen enn i videregående.

Vi har undersøkt om det er noen forskjeller mellom de forskjellige yrkesgruppene i Figur 4.7.

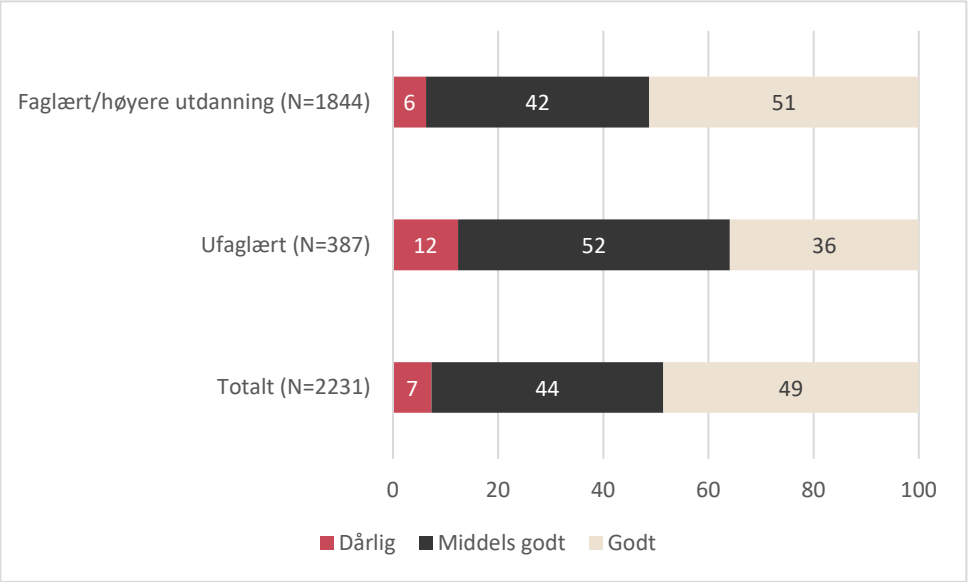


Figur 4.7 '*I løpet av høstsemesteret 2022, i hvilken grad har du jobbet med følgende tema?*', etter yrkesgruppe, prosentandelen som oppgir i stor eller svært stor grad.

Figur 4.7 viser gjennomgående at SFO-ledere i større grad oppgir å jobbe med temaer enn de øvrige yrkesgruppene. I tillegg ser Miljøterapeuter/spesialpedagoger og BSV-utdannede også ut til å i noe større grad jobbe med det psykososiale miljøet ved skolen generelt.

4.2 Samsvar mellom kompetanse og arbeidsoppgaver

Respondentene har videre blitt spurt om i hvilken grad de opplever at innholdet i utdanningen deres passer med arbeidsoppgavene i jobben. Dette omtales gjerne som innholdsmessig mistilpasning til arbeidslivet i Kandidatundersøkelsene (se for eksempel Holtermann, Skjelbred, Wiborg og Fidjeland 2022). Når vi undersøker svarene om mistilpasning ønsker vi først å skille ut de respondentene som er ufaglærte (se kapittel 3.1), vist i Figur 4.8.



Figur 4.8 '*Hvordan synes du innholdet i utdanningen din passer med arbeidsoppgavene i jobben?*', etter om respondenten er ufaglært, prosent

Figur 4.8 viser at rundt halvparten av respondentene opplever at det er et godt samsvar mellom innholdet i utdanningen deres og arbeidsoppgavene de utfører i jobben. Bare syv prosent opplever samsvaret som dårlig.

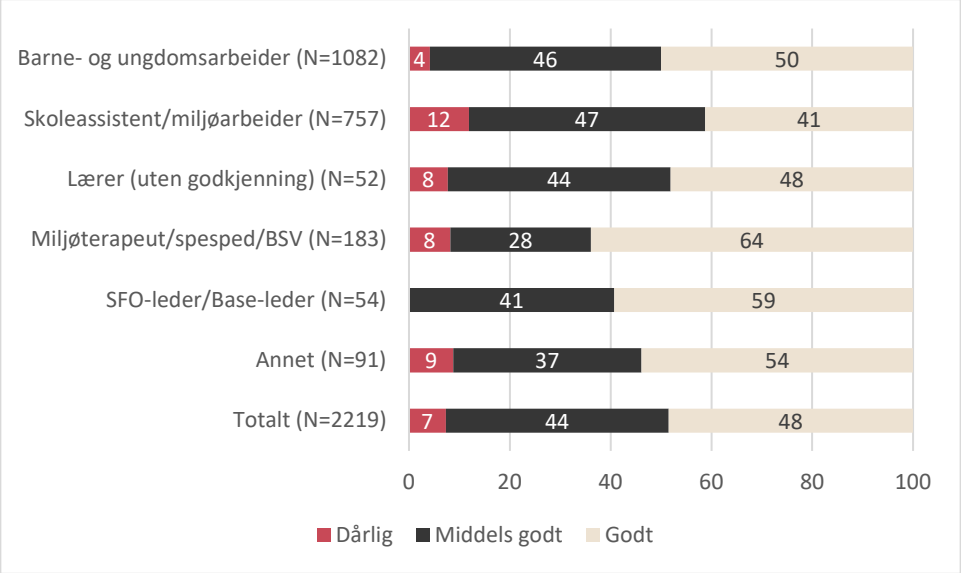
Identiske spørsmål ble stilt i Kandidatundersøkelsen 2021 og Kandidatundersøkelsen for fagskoleutdannede 2023. Svarfordelingen for disse respondentene er omtrent identisk[2] med slik lærer- og pedagogikkutdannede svarte, og det

[2] Blant lærer- og pedagogikkutdannede som har besvart kandidatundersøkelsen 2021 rapporterer 50 prosent om godt innholdsmessig samsvar, 42 prosent om middels godt samsvar og 9 prosent om dårlig samsvar.

innholdsmessige samsvaret er bare noe dårligere[3] for skolemiljøansatte i denne undersøkelsen, sammenliknet fagskoleutdannede (Alne, Vika og Høst, 2023).

Ufaglærte opplever i mindre grad at innholdet i utdanningen passer med arbeidsoppgavene i jobben. Likevel er det kun 13 prosent som oppgir at det er et dårlig samsvar. Dette er overraskende lavt, med tanke på at ufaglærte per definisjon ikke er utdannet for å utføre oppgavene de gjør i skolen. At en så stor andel oppgir at innholdet i utdanningen deres passer middels godt eller godt med arbeidsoppgavene må enten tolkes som at helt generelle kunnskaper fra utdanning kan brukes i deres nåværende jobb (f.eks. som vikarlærer), eller at disse respondentene tenker på kurs eller annen kompetanseheving de har deltatt på, som er relevant for arbeidet deres i skolen.

Vi har videre undersøkt om samsvaret mellom jobb og utdanning er bedre eller verre for noen yrkesgrupper, vist i Figur 4.12.



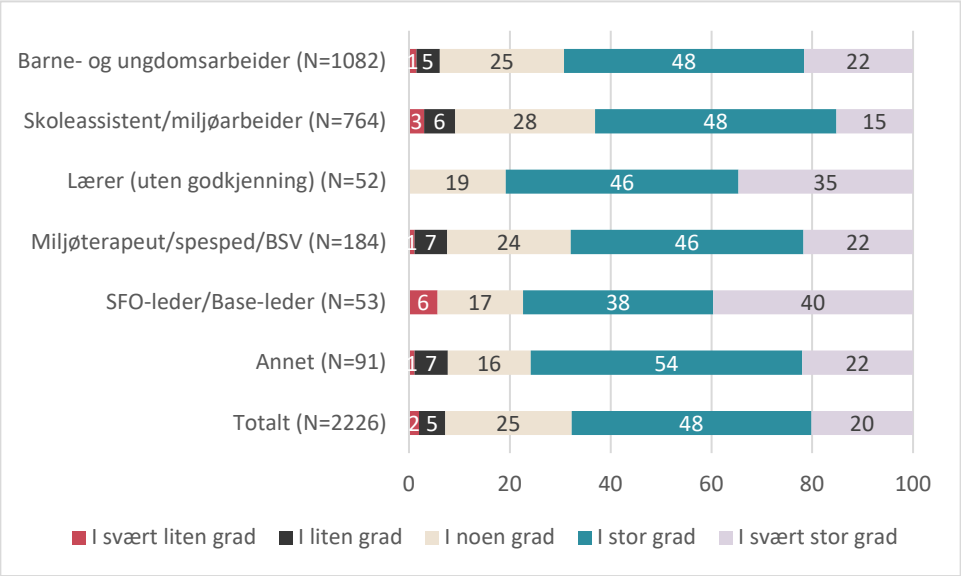
Figur 4.9 '*Hvordan synes du innholdet i utdanningen din passer med arbeidsoppgavene i jobben?*', etter yrkesgruppe, prosent

Figur 4.9 viser at nesten alle i samtlige yrkesgrupper opplever innholdet i utdanningen passer med arbeidsoppgavene sine. Den største andelen som oppgir at det er dårlig samsvar er 12 prosent av skoleassistentene. Det ser ut til at yrkesgruppene med en mer spisset rolle, opplever samsvaret mellom innholdet i utdanningen og arbeidsoppgavene deres som enda bedre. Blant miljøterapeuter/spesialpedagoger og BSV-utdannede er det 64 prosent som oppgir at samsvaret er godt, 59 prosent blant SFO-ledere, 50 prosent blant barne- og ungdomsarbeidere og 48 prosent blant lærere uten godkjenning. Til sammenlikning oppgir 41

[3] Blant fagskoleutdannede som besvarte undersøkelsen i 2023 rapporterer 54 prosent om godt innholdsmessig samsvar, 40 prosent om middels godt samsvar og 5 prosent om dårlig samsvar.

prosent av skoleassistenter at det er et godt samsvar. Det tegner seg altså et bilde hvor de høyest utdannede yrkesgruppene også er gruppene der relativt flest opplever at innhold i utdanningen passer med arbeidsoppgavene (se kapittel 3.2 for yrkesgruppenes utdanningsbakgrunn).

Videre ble respondentene spurt om i hvilken grad de får utnyttet sine kunnskaper og ferdigheter i jobben. Svarfordelingen er vist i Figur 4.10.



Figur 4.10 '*I hvilken grad får du utnyttet dine kunnskaper og ferdigheter i denne jobben?*', etter yrkesgruppe, prosent

Figur 4.10 viser at det store flertallet respondenter får utnyttet sine kunnskaper og ferdigheter i jobben sin i skolen. Bare syv prosent oppgir i svært liten grad eller i liten grad. Det ser ut til å være flere som oppgir at de får utnyttet sine kunnskaper og ferdigheter, enn som opplever at samsvaret mellom utdanning og arbeidsoppgaver er godt. Dette forklares antakelig av at førstnevnte spørsmål i mindre grad henger sammen med formell utdanning. Nesten halvparten oppgir at de i stor grad får utnyttet sine kunnskaper og ferdigheter, mens 20 prosent opplever at de i svært stor grad får det.

Sammenlikner vi med kandidater fra lærer- og pedagogikkutdanninger som besvarte kandidatundersøkelsen i 2021[4], oppgir henholdsvis 37 og 35 prosent at de i stor eller svært stor grad får utnyttet sine kunnskaper og ferdigheter i jobben sin. Kun SFO-ledere og lærere uten godkjenning har like store andeler som oppgir at de i stor eller svært stor grad får utnyttet sine kunnskaper og ferdigheter.

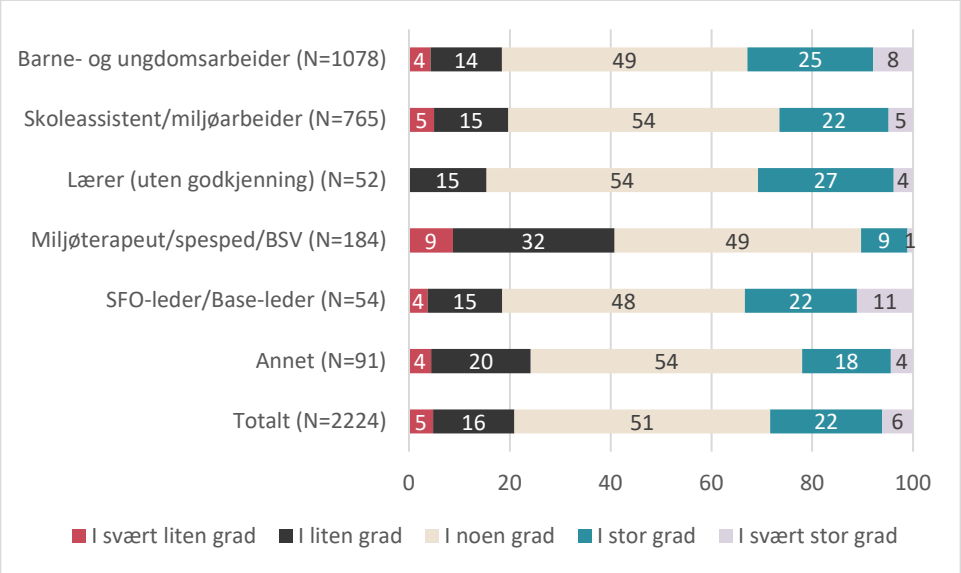
Når det gjelder yrkesgruppene ser vi et litt annet mønsteret enn på spørsmålet om samsvar mellom innholdet i utdanningen og arbeidsoppgavene. Skoleassistenter er fremdeles gruppen som i minst grad opplever at de får utnyttet

[4] https://www.nifu.no/kandidatundersokelsen-data-pa-laerestedsniva/

kunnskapene og ferdighetene sine (63 prosent i stor eller svært stor grad) fulgt av miljøterapeuter/spesialpedagoger/BSV-utdannede og barne- og ungdomsarbeidere (68-69 prosent i stor eller svært stor grad). SFO-ledere (77 prosent i stor eller svært stor grad), men særlig lærere uten godkjenning, skiller seg ut. I sistnevnte gruppe opplever 81 prosent at de i stor eller svært stor grad får brukt sine kunnskaper og ferdigheter.

Svarene fra lærere uten godkjenning og miljøterapeuter/spesialpedagoger/BSV-utdannede angående samsvar mellom utdanning og arbeidsoppgaver, samt utnyttelse av kunnskaper og ferdigheter, viser et interessant paradoks. Det er ikke overraskende at lærere uten godkjenning, som ikke har lærerutdanning, opplever en svakere sammenheng mellom utdanning og arbeidsoppgaver. Likevel er det nettopp denne gruppen som i størst grad oppgir å få utnyttet sine kunnskaper og ferdigheter. På den andre siden har miljøterapeuter/spesialpedagoger/BSV-utdannede, som er blant de med best samsvar mellom utdanning og arbeidsoppgaver, en lavere grad av utnyttelse av sine kunnskaper og ferdigheter. Dette kan tolkes som at lærere uten godkjenning, på tross av manglende formell utdanning, finner undervisningsoppgavene faglig givende og at det gir mulighet til å bruke kunnskaper de har tilegnet seg. Når det gjelder miljøterapeuter/spesialpedagoger og BSV-utdannende, indikerer svarene at selv om flertallet opplever at det er samsvar mellom utdanning og arbeidsoppgaver, er det mange som føler at de kunne hatt enda flere oppgaver som bedre utnyttet deres ferdigheter og kunnskaper. Dette skal vi se ytterligere indikasjon på i Figur 4.11, hvor miljøterapeuter/spesialpedagoger og BSV-utdannede er yrkesgruppen som i klart minst grad opplever at jobben krever mer kunnskaper eller ferdigheter enn de kan tilby.

I tillegg til om respondentene få utnyttet sine kunnskaper og ferdigheter har vi spurt om hvorvidt de opplever at jobben krever mer kunnskaper eller ferdigheter enn respondentene kan tilby, vist i Figur 4.11.



Figur 4.11 *'I hvilken grad krever denne jobben mer kunnskap eller ferdigheter enn du faktisk kan tilby?'*, etter yrkesgruppe, prosent

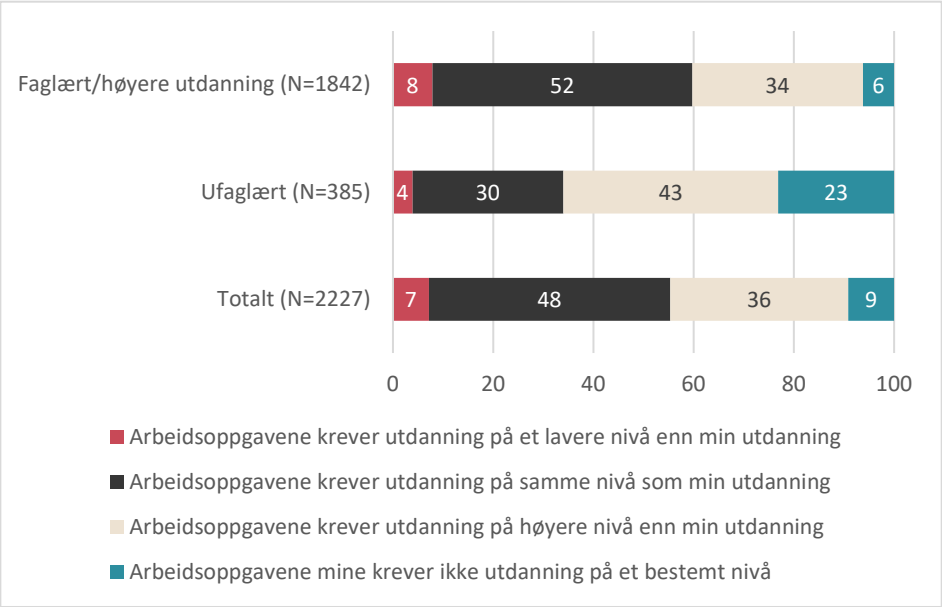
Figur 4.11 viser at en relativt stor andel opplever at jobben deres krever mer kunnskaper og ferdigheter enn de kan tilby. Halvparten svarer i noen grad, med ytterligere 30 prosent som svare i stor eller svært stor grad. Dette må på den ene siden tolkes som at mange har en ganske krevende jobb, og på den andre siden som at det kan være et behov for kompetanseheving. Et eksempel på at det er behov for kompetanseheving så vi i Figur 4.4, som viser at en betydelig andel har behov for mer kompetanse om elevgruppene de jobber med.

På dette spørsmålet ser vi igjen forskjeller når vi sammenlikner svarene med lærer- og pedagogikkutdannede som har besvart kandidatundersøkelsen i 2021. Til sammen oppgir 38 prosent at jobben i svært liten eller liten grad krever mer kunnskaper eller ferdigheter enn de kan tilby. Blant skolemiljøansatte i denne undersøkelsen er tilsvarende andel 21 prosent.

Undersøker vi hvordan svarfordelingen er i de ulike yrkesgruppene, finner vi at det særlig er en gruppe som skiller seg ut. Kun 10 prosent av miljøterapeuter/spesialpedagoger/BSV-utdannede oppgir at jobben krever mer kunnskaper og ferdigheter enn de kan tilby. Den samme andelen er rundt 30 prosent for de øvrige yrkesgruppene. Det kan være verdt å merke seg at lærere uten godkjenning, som i større grad enn andre yrkesgrupper fikk utnyttet sine kunnskaper og ferdigheter, er gruppen som har den høyeste andelen som oppgir i noen grad eller høyere. De er også den eneste gruppen der ingen oppgir at jobben i svært liten grad krever mer kunnskaper enn de kan tilby.

Til slutt ble respondentene bedt om å vurdere nivået på arbeidsoppgavene sine sammenliknet på nivået på utdanningen sin. Igjen ser vi det som hensiktsmessig

å først skille mellom de som er ufaglærte og de øvrige. Svarfordelingen er vist i Figur 4.12.

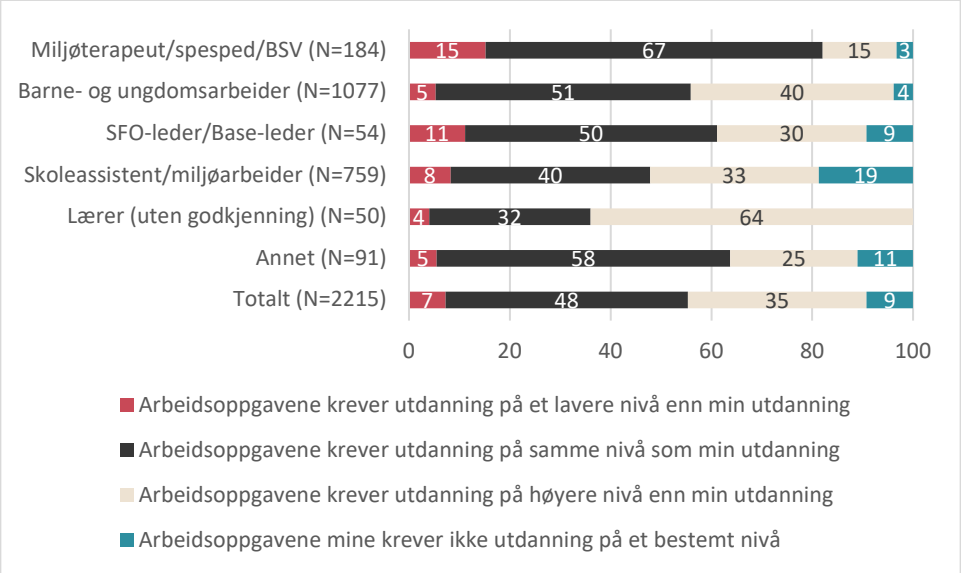


Figur 4.12 *'Hvordan vil du karakterisere arbeidsoppgavene du har i jobben din sammenlignet med nivået på utdanningen din?'*, etter om respondenten er ufaglært, prosent

Figur 4.12 viser at totalt halvparten opplever at arbeidsoppgavene deres er på samme nivå som utdanningen. Dette er sammenliknbart med slik fagskoleutdannede opplever samsvarer mellom arbeidsoppgaver og nivå på utdanningen (Alne m.fl. 2023). Vi husker også at omtrent samme andel skolemiljøansatte i denne undersøkelsen opplevde samsvaret mellom innholdet i utdanningen og arbeidsoppgavene som godt. Omtrent samme andel anser altså samsvaret i nivå som godt.

Det er likevel en betydelig andel (36 prosent) som opplever at arbeidsoppgavene krever utdanning på et høyere nivå, og denne andelen er høyere for ufaglærte. Dette er betydelig høyere enn blant fagskoleutdannende, hvor 20 prosent opplever at arbeidsoppgavene krever utdanning på et høyere nivå. Generelt sett er det også svært få som opplever at arbeidsoppgavene krever utdanning på et lavere nivå, eller at arbeidsoppgavene ikke krever utdanning på et bestemt nivå. For sistnevnte alternativ ser vi igjen at dette i klart større grad velges av ufaglærte.

Vi har også undersøkt hvordan de ulike yrkesgruppene vurderer at nivået på utdanningen deres passer med arbeidsoppgavene deres. Svarene er vist i Figur 4.13, sortert etter andelen som oppgir at arbeidsoppgavene krever utdanning på samme nivå.



Figur 4.13 *'Hvordan vil du karakterisere arbeidsoppgavene du har i jobben din sammenlignet med nivået på utdanningen din?'*, etter yrkesgruppe, prosent

Figur 4.13 viser at det nok engang er miljøterapeuter/spesialpedagoger/BSV-utdannede og lærere uten godkjenning som skiller seg ut, som på andre spørsmål som dreier seg om samsvar mellom jobb og utdanning. Blant miljøterapeuter/spesialpedagogene/BSV-utdannede oppgir 67 prosent at arbeidsoppgavene krever utdanning på samme nivå som de selv har. Lærere uten godkjenning skiller seg ut i motsatt retning. Kun 32 prosent oppgir at arbeidsoppgavene krever utdanning på samme nivå som utdanningen deres, mens 64 prosent svarer at arbeidsoppgavene krever utdanning på et høyere nivå.

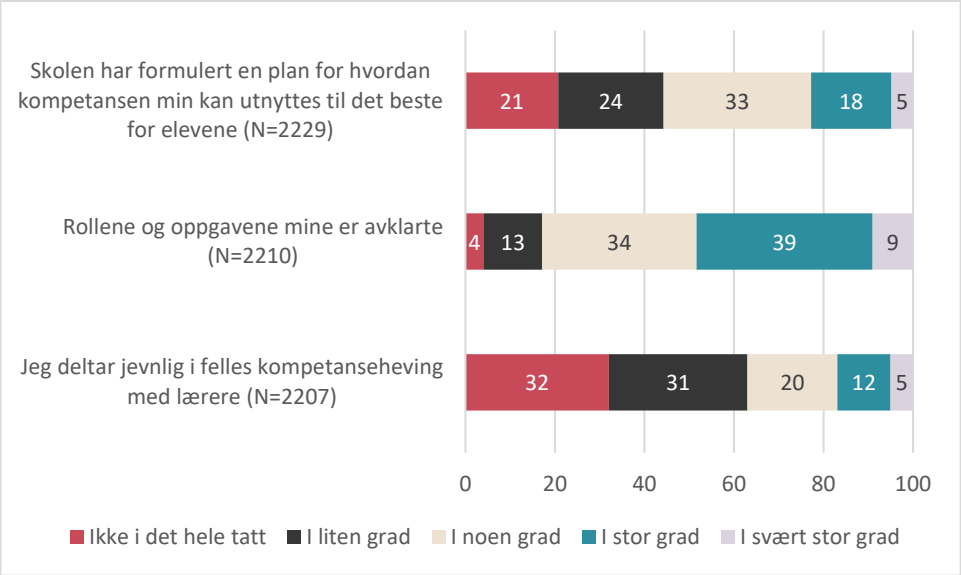
Skoleassistentene er de som nest minst grad opplever at arbeidsoppgavene krever utdanning på samme nivå som de selv har (40 prosent). Til forskjell fra lærerne uten godkjenning, er denne gruppen delt mellom 33 prosent som oppgir at oppgavene krever utdanning på et høyere nivå og 19 prosent som svarer at arbeidsoppgavene ikke krever utdanning på et bestemt nivå (høyest blant alle yrkesgruppene).

Barne- og ungdomsarbeiderne og SFO-lederne utgjør et slags mellomsjikt, hvor rundt halvparten opplever at arbeidsoppgavene krever utdanning på samme nivå som de selv har.

4.3 Legger skolen til rette for å utnytte kompetansen til skolemiljøansatte?

Videre undersøker vi om skolen legger til rette for å utnytte kompetansen til skolemiljøansatte. Som vi er inne på kapittel 1.2, peker litteraturen på struktur, sterk ledelse, tydelig arbeidsfordeling og rolleavklaring som forutsetningene for godt

flerfaglig samarbeid, som utnytter kompetansen til ulike yrkesgrupper. Vi har derfor stilt spørsmål om hvorvidt skolen har formulert en plan for hvordan kompetansen til den enkelt kan utnyttes, om rollene og oppgavene er avklarte, og om den ansatte deltar i felles kompetanseheving med lærere. Svarene er vist i Figur 4.14.

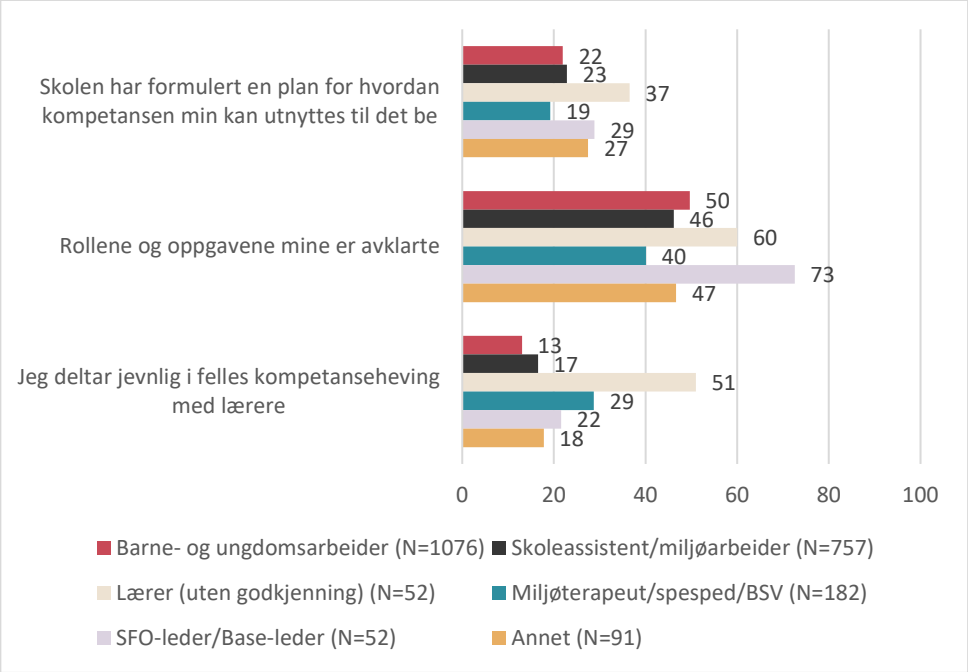


Figur 4.14 '*I hvilken grad stemmer følgende utsagn?*', prosent

Figur 4.14 viser at nesten halvparten av de skolemiljøansatte oppgir at skolen ikke i det hele tatt eller i liten grad har formulert en plan for hvordan kompetansen kan utnyttes. Her ser vi en forskjell mellom grunnskolen, hvor 22 prosent opplever at skolen i stor eller svært stor grad har formulert en plan, og videregående, hvor 30 prosent oppgir det samme.

Flere opplever imidlertid at rollene deres er avklart. På dette spørsmålet oppgir kun 17 prosent ikke i det hele tatt eller i liten grad. Til slutt viser figuren at skolemiljøansatte i liten grad får delta på jevnlig kompetanseheving med lærerne. Hele 63 prosent oppgir ikke i det hele tatt eller i liten grad. Også her er det imidlertid en forskjell mellom grunnskolen, hvor bare 15 prosent svarer i stor eller svært stor grad, og videregående, hvor 30 prosent svarer i stor eller svært stor grad. At skolemiljøansatte i videregående i større grad jevnlig kan delta i felles kompetanseheving med lærerne skyldes antakelig at mange skolemiljøansatte i grunnskolen også jobber på SFO, som ofte sammenfaller med lærernes fellestid.

Vi har også undersøkt om det er forskjeller mellom yrkesgruppene på disse utsagnene. Andelen som har oppgitt i stor eller svært stor grad i hver yrkesgruppe er vist i Figur 4.15.

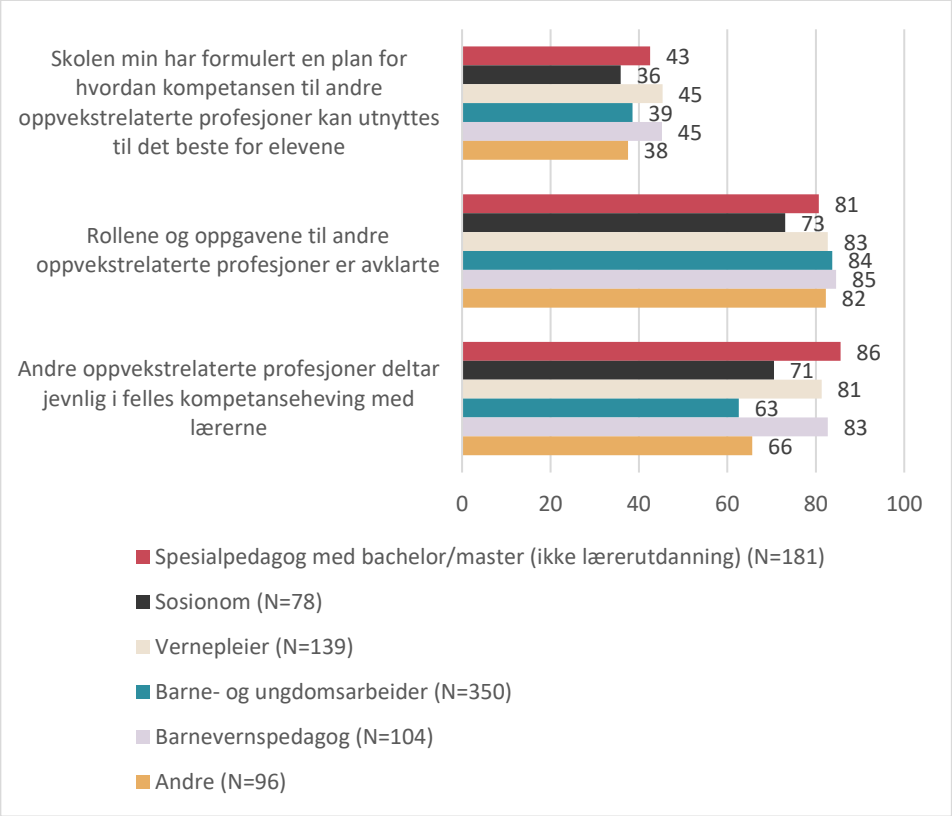


Figur 4.15 '*I hvilken grad stemmer følgende utsagn?*', andelen i stor eller svært stor grad etter yrkesgruppe

Fra Figur 4.15 kan vi observere at det særlig er lærere uten godkjenning som skiller seg ut når det gjelder å planlegge hvordan kompetanse kan brukes, rolleavklaring og deltakelse i felles kompetanseheving: 37 prosent oppgir at det i stor eller svært stor grad finnes en plan for hvordan kompetansen deres kan utnyttes, 60 prosent oppgir rollene og oppgavene er avklart, og 51 prosent deltar jevnlig på felles kompetanseheving med lærerne. Dette svarmønsteret forklares antakelig av at denne gruppen nettopp jobber som lærere, i motsetning til de øvrige skolemiljøansatte.

De andre yrkesgruppene svarer i hovedsak relativt likt. SFO-ledere er naturlig nok gruppen som i størst grad opplever at rollen deres er avklart (73 prosent i stor grad eller svært stor grad). Miljøterapeuter/Spesialpedagoger/BSV-utdannende er de som i minst grad opplever at rollen og oppgavene deres er avklart. Til gjengjeld deltar de i størst grad jevnlig i felles kompetanseheving med lærerne (29 prosent i stor eller svært stor grad), sett bort fra lærere uten godkjenning.

De samme tre spørsmålene ble stilt som Ja/nei spørsmål til skoleledere høsten 2021(Bergene m.fl. 2022). Skoleleders svar er vist i Figur 4.17



Figur 4.16 '*Kryss av for de oppvekstrelaterte profesjonene på skolen følgende utsagt passer for. Flere kryss mulig.*', prosent (Kilde: Spørsmål til Skole-Norge høsten 2021)

Figur 4.16 viser at 36 til 45 prosent av skoleledere oppgir at skolen har formulert en plan for hvordan kompetansen kan utnyttes, 73 til 85 prosent oppgir at rollene og oppgavene er avklarte, og 63 til 86 prosent oppgir at denne gruppen deltar jevnlig i felles kompetanseheving med lærerne. Selv om spørsmålene ikke er direkte sammenliknbare, kan vi likevel observere at det til dels er sprikende oppfatninger mellom skoleledere og ansatte. Særlig når det gjelder deltakelse i felles kompetanseheving ser forskjellen ut til å være stor. Andelen ansatte som oppgir at det i noen grad til i svært stor grad stemmer at de jevnlig deltar på felles kompetanseheving med lærerne er 37 prosent, mens det altså er mellom 63 og 86 prosent av skoleledere som oppgir at andre profesjoner jevnlig deltar på kompetanseheving med lærerne.

4.4 Å bli kastet ut på dypt vann

Vi skal nå presentere de kvalitative dataene som ble samlet inn i fokusgruppeintervjuer. Deltakerne ble bedt både om å beskrive sine arbeidsoppgaver, og hvordan de vurderer egen kompetanse til å gjøre disse oppgavene.

Som vi har sett ser det ut til at skolemiljøansatte generelt jobber mer med spesifikke elevgrupper enn systematisk med spesifikke tema. Dette er også inntrykket vi sitter igjen med fra fokusgruppene. Få av deltakerne oppgir at de jobber systemrettet, mens de fleste beskriver en arbeidsdag preget av å jobbe én-til-én med enkeltelever eller konkret med en gruppe elever. Som vi så over oppgir 81 prosent at de jobber med elever med særskilte behov, og dette er også en gruppe som trekkes fram i fokusgruppeintervjuene. En annen elevgruppe er elever med utagerende atferd:

> *Lærerne står jo ved tavla og underviser. Så er det kanskje en barne- og ungdomsarbeider eller assistent inne i klasserommet. Hvis det er noe utagering, eller hvis det er noen barn som har det utfordrende, så er det barne- og ungdomsarbeideren eller assistenten som tar de barna eventuelt ut, eller gir de det de trenger inne i klasserommet.*

Hovedinntrykket vårt er imidlertid at skolemiljøansatte blir satt til en rekke oppgaver, også utenfor det de selv mener *burde* være deres oppgaver. For eksempel svarte en av informantene på følgende måte:

> *Har vært der i mange herrens år med litt forskjellige oppgaver. Enkeltelever, grupper, vikaransvarlig, utleieansvarlig. Gjør litt forskjellig.*

Som vi ser spenner dette fra arbeidsoppgaver som tilligger stillingen, som å jobbe med enkeltelever og elevgrupper, men også utenfor, som å være utleieansvarlig. Følgende sitat er eksempel på en informant som valgte å understreke at hen ble satt til å gjøre oppgaver som ikke tilfalt stillingen:

> *Jeg opplever at man blir sett på som en som kan ta renhold, "Nå er det få mennesker på jobb, kan ikke dere rydde boden?". Man blir bedt om å gjøre oppgaver utover det som egentlig ligger i stillingen.*

Som en av informantene påpekte er det å ikke få utnyttet sin kompetanse til å gjøre meningsfulle arbeidsoppgaver negativt for motivasjon, og kan gi en opplevelse av å heller ville «se maling tørke»:

> *Nå har jo jeg som sagt vært heldig og fått mange utfordringer på arbeidsstedet mitt […] Men det har vært noen år hvor du nesten har hatt lyst til å se maling tørke i stedet for. Jeg har for eksempel vært brukt når det har blitt satt inn lærere som ikke har nok klasseledelse for eksempel. Og de klassene tar helt av, da har jeg sittet på en benk bak i klasserommet bare for å være til stede og holde ro […] Og så har du sittet kanskje et helt skoleår bare for at en lærer på en måte skal lære seg hvordan man har klasseledelse da.*

En annen informant, som var utdannet sosionom, opplevde heller ikke at potensialet som lå i denne kompetansen ble realisert:

> *Sånn akkurat den delen med at jeg er sosionom kunne nok blitt brukt mye mer […] Vi har veldig mange familier som kan slite litt økonomisk og trenger veiledning og hjelp til hvordan de finner riktig hjelp. Og der sitter jo jeg med kompetanse som kunne ha vært brukt bedre på skolen, tenker jeg.*

Selv om vi så over at kun syv prosent opplever samsvaret mellom innholdet i utdanningen deres og arbeidsoppgavene de utfører i jobben som dårlig, var det å bli satt til arbeid av *pedagogisk* art et tema i fokusgruppene. Flere var på nåværende tidspunkt, eller hadde tidligere vært kontaktlærere. Det ble også understreket at bruk av skolemiljøansatte i undervisning er utbredt i norsk skole:

> *Jeg er sikker på at akkurat nå, på skolene omkring rundt i Norge så sitter det fagarbeiderassistenter som kjører undervisning. De får ikke tildelt fra pedagogene arbeidsmateriell. De selv finner på kruttet på nytt hele tiden. Har de norsktime, "Her har du denne eleven, sysselsett den. Værsågod". Hvor er det pedagogiske opplegget […] Jeg syns det er feil at fagarbeiderassistenter går ut og sitter og lager pedagogisk opplegg, for det er ikke de som har ansvaret.*

I utgangspunktet virket ikke våre informanter kritiske til å ta undervisningsoppgaver ved behov for vikar. De opplevde seg selv som mer egnet enn utenforstående fordi de kjenner elevene og klassene. Samtidig var flere kritiske til at de også fikk arbeidet med å forberede det pedagogiske opplegget og faglige innholdet. En annen informant i samme fokusgruppe uttrykte seg slik:

> *Jeg er litt inn i en sånn situasjon nå hvor jeg jobber én-til-én på en enkeltelev hvor vi har satt i gang noen ekstra slags tiltak […] Det som er litt interessant er at jeg står ikke for det pedagogiske, det skal jo lærerne gjøre og gi meg et opplegg. Nå er det litt sånn at jeg får utlevert for eksempel et norskark […] hva gjør jeg med det? Og jeg syns det er gøy med den utfordringen, men jeg syns kanskje man skulle hatt tid til å sette seg ned […] Litt tips og triks, litt veiledning og hjelp der […] Jeg har fantasi og kreativitet nok til å gjøre noe gøy ut av, men jeg er jo ikke pedagog ikke sant.*

Som tittelen på dette underkapitlet peker på, hadde enkelte en opplevelse av å bli kastet på dypt vann og måtte selv sørge for å bli svømmedyktig:

> *Jeg føler at det her å bli kastet ut på djupt vann, det har man blitt veldig mange ganger […] Vi har manko på lærere, du må ta den ene klassen […] Det var ingen form for opplæring eller hjelp før du stod i klasserommet […] Du ble bare hevet ut i det […] ekstremt lite opplæring. Du må finne ut av det selv!*

Som vi ser pekes det her på manglende opplæring og veiledning, og dette var noe det var bred enighet om i fokusgruppene fra deltakere som jobbet spesielt i barneskolen. Det virket også å være en utbredt forståelse at vilkårene er noe bedre i videregående:

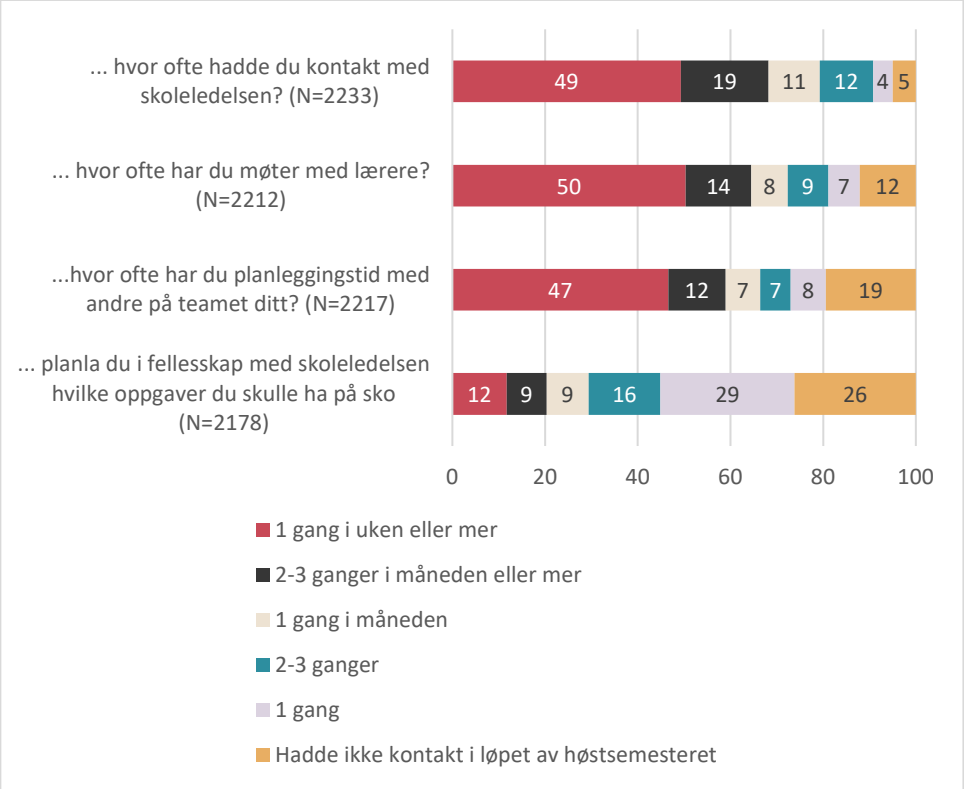
> *På videregående skole, der føler vi at vi blir tatt mer på alvor. Vi blir satt til ting vi mestrer, og hvis vi ikke mestrer det så får vi kurs til det vi trenger for å føle vi mestrer jobben vår. Og da er det tett samarbeid hele veien med pedagoger og ulike oppfølginger.*

Tatt i betraktning at en relativt stor andel opplever at jobben deres krever mer kunnskaper og ferdigheter enn de kan tilby og at det er manglende opplæring og veiledning i grunnskolen, kan det være behov for kompetanseheving. Dette skal vi se nærmere på i neste kapittel. Først vil vi imidlertid vende blikket mot systemrettet tverrfaglig arbeid i laget rundt eleven.

4.5 Samarbeid

En annen måte å undersøke om skolen har et bevisst forhold til hvordan kompetansen til skolemiljøansatte best kan brukes, er om de har møtepunkter med ledelsen og lærere, hvorvidt de er med på planlegging og hvordan samarbeidet med andre yrkesgrupper oppleves. Som tidligere nevnt i kapittel 1.2, blir det i både Meld. St. 6 (2019-2020, s. 79) og av Teige & Hedlund (2016) påpekt at gjensidig åpenhet, etablerte samarbeidsstrukturer og felles oppgaveløsning er nødvendig for at ulike yrkesgrupper kan samarbeide og bidra til skoleutvikling.

Vi undersøker først hvor hyppig skolemiljøansatte møter skoleleder og lærere, og hvor ofte de er med på planlegging i Figur 4.17.



Figur 4.17 *'Ta stilling til følgende spørsmål: I løpet av høstsemesteret 2022 …'*, prosent

Figur 4.17 viser at halvparten av de skolemiljøansatte ser ut til å være integrert i skolens arbeid. Halvparten har ukentlig kontakt med skoleledelsen og deltar ukentlig på møter med lærerne. Litt under halvparten har ukentlig planleggingstid med teamet sitt. På dette spørsmålet er det imidlertid en betydelig minoritet på 20 prosent som ikke i det hele tatt deltok i planleggingstid i løpet høstsemesteret. Det er langt større spredning i svarene på spørsmålet om hvor ofte de skolemiljøansatte i felleskap med skoleledelsen har planlagt hvilke oppgaver de har på skolen. De færreste gjør dette jevnlig. Delvis skyldes dette kanskje at noen oppgaver avklares for en lengre tidsperiode av gangen. Det er likevel verd å merke at ¼ ikke i det hele tatt har vært med på å planlegge hvilke oppgaver de har.

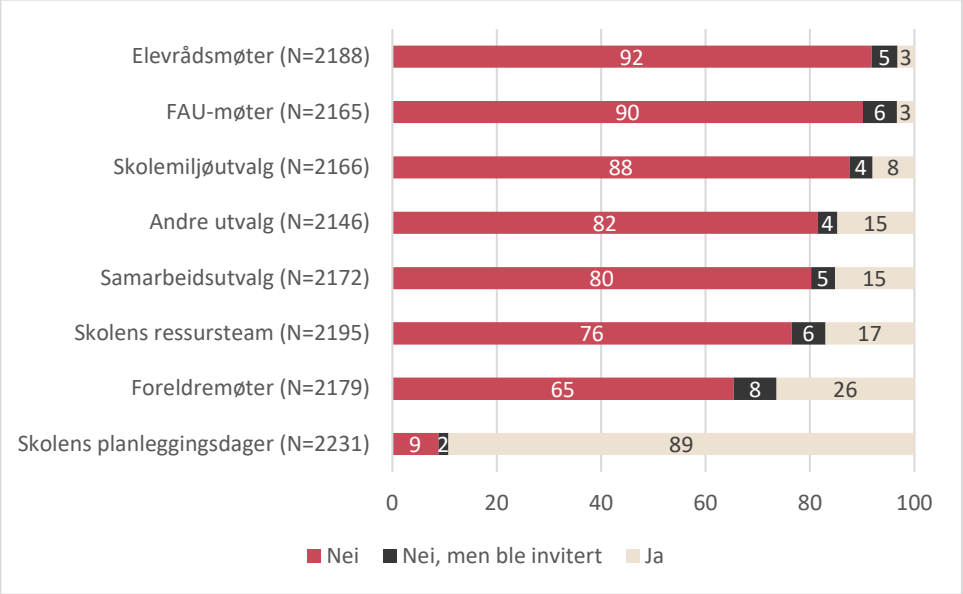
På samtlige av disse spørsmålene er det noen forskjeller mellom yrkesgruppene. 60 prosent av lærere uten godkjenning og 90 prosent av SFO-ledere har hatt ukentlige møter med skoleledelsen. Det samme gjelder litt under halvparten av skoleassistenter og barne- og ungdomsarbeidere, og litt over halvparten av miljøterapeuter/spesialpedagoger og BSV-utdannede. Når det gjelder møter med lærerne er det igjen særlig lærer uten godkjenning som skiller seg ut: 83 prosent har hatt ukentlige møter med andre lære. Andelen som har hatt ukentlige møter er også noe høyere for miljøterapeuter/spesialpedagoger/BSV-utdannede (62 prosent).

Barne- og ungdomsarbeidere og skoleassistenter har i minst planleggingstid med andre på teamet sitt. Rundt 43 prosent i disse gruppene oppgir at det er noe de gjør ukentlig. Litt over 60 prosent av lærere uten godkjenning og miljøterapeuter/spesialpedagoger/BSV-utdannende har ukentlig planleggingstid med andre på teamet sitt, mens det samme gjelder 73 prosent av SFO-ledere.

Til slutt er det bare blant SFO-ledere at det er en betydelig andel som ukentlig har planleggingstid med skoleleder. Dette gjelder 38 prosent av SFO-ledere mot 9-15 prosent i de øvrige yrkesgruppene.

Særlig på spørsmål om hvor ofte den skolemiljøansatte har deltatt på møter med lærerne, og hvor ofte de har deltatt i planleggingstid med andre på teamet, ser vi forskjeller mellom de som jobber på barneskoler og 1-10 skoler sammenliknet med rene ungdomsskoler og videregående skoler. Henholdsvis 43 og 48 prosent på barne- og 1-10 skoler deltar ukentlig på møter med lærerne, mens det samme gjelder henholdsvis 70 og 61 prosent på ungdomsskoler og videregående skoler. Tilsvarende deltar rundt 40 prosent ukentlig på planleggingstid med teamet sitt på barneskoler og 1-10 skoler, mens det samme gjelder rundt 56 prosent på ungdomsskoler og videregående skoler. Igjen henger denne forskjellen antakelig sammen med at disse møtene foregår etter undervisning, hvor mange skolemiljøansatte på barneskoler og 1-10 skoler jobber på SFO.

Videre har vi spurt skolemiljøansatte om hvilke av skolens møtearenaer de blir invitert til og har deltatt på. Svarene er vist i Figur 4.18.

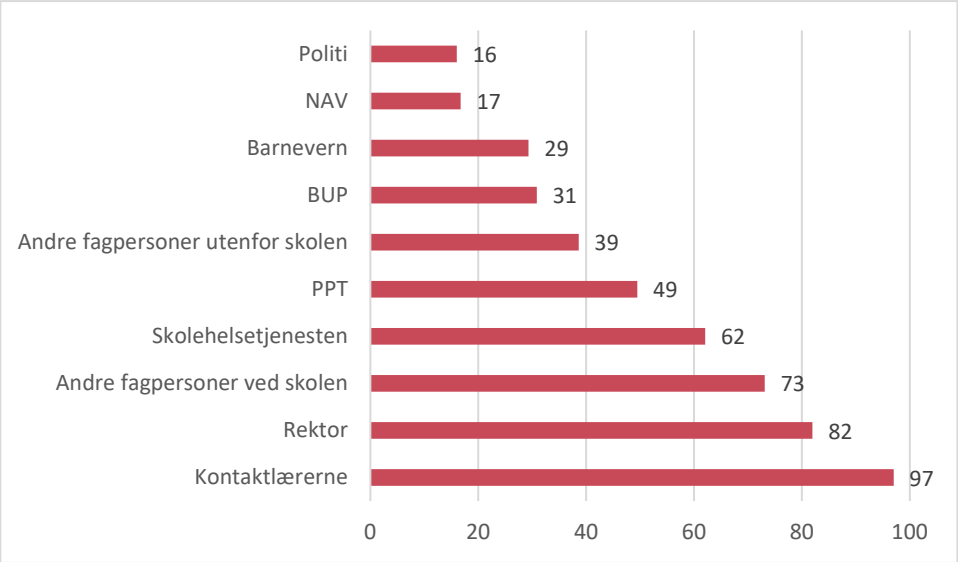


Figur 4.18 *'I løpet av høstsemesteret 2022, deltok du eller ble du invitert til følgende møter ved skolen?'*, prosent

Figur 4.18 viser at mens nesten samtlige deltar på planleggingsdager, er det svært få som deltar på de fleste andre møtearenaene i skolen. Selv om rundt 1/5 oppgir

å ha deltatt på foreldremøter gjelder dette i hovedsak lærere uten godkjenning (60 prosent svare ja) og SFO-ledere (65 prosent svarer ja). Vi kan også se at skoleassistene har en litt lavere deltakelse på skolens planleggingsdager. 86 prosent i denne gruppen har deltatt, mot over 90 prosent i de andre yrkesgruppene.

Vi har også undersøkt hvordan respondentene opplever samarbeidet med andre. Vi ser først på andelen som har samarbeidet med de ulike gruppene, vist i Figur 4.19.



Figur 4.19 Andelen som oppgir å ha samarbeidet, prosent (N=2186-2232)

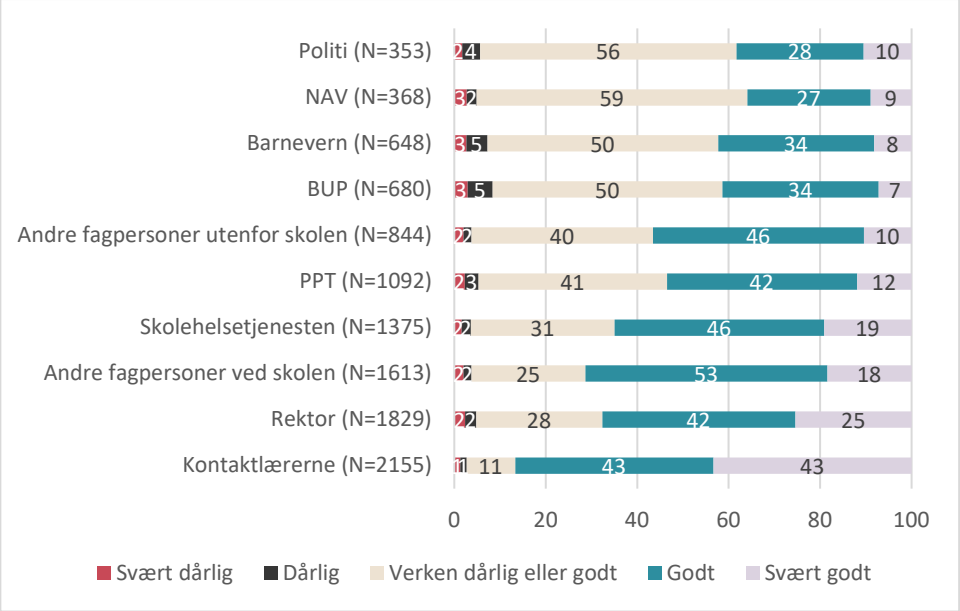
Figur 4.19 viser at svært mange skolemiljøansatte samarbeider med personer på skolen og at relativt få samarbeider med personer som jobber utenfor skolen. Nesten samtlige samarbeider med kontaktlærer (97 prosent), fulgt av rektor (82 prosent) og andre fagpersoner ved skolen (73 prosent). Av de som arbeider på skolen samarbeides det klart minst med skolehelsetjenesten (62 prosent). Instansen utenfor skolen som flest av respondentene har samarbeidet med, er PPT (49 prosent).

Vi ser noen få forskjeller mellom yrkesgruppene, selv om hovedbildet er at alle samarbeider med de overnevnte i omtrent samme grad. Relativt flere lærere uten godkjenning og SFO-ledere samarbeider med rektor, og særlig skolehelsetjenesten. SFO-leder samarbeider også i større grad med Barnevern, BUP, NAV, andre fagpersoner på og utenfor skolen og med PPT. Når det gjelder PPT ser vi også at relativt færre barne- og ungdomsarbeidere og skoleassistenter samarbeider enn i øvrige yrkesgrupper.

Det er i utgangspunktet også små forskjeller i hvilke instanser skolemiljøansatte i grunnskolen og videregående samarbeider med. I videregående rapporterer en mindre andel å samarbeide med rektor, som antakelig henger sammen med at videregående skoler er større. Skolemiljøansatte i videregående samarbeider

også i noe større grad med andre fagpersoner på og utenfor skolen, samt med NAV og politiet.

Videre ser vi på hvordan respondentene opplever kvaliteten på samarbeidet, vist i Figur 4.19



Figur 4.20 '*Hvordan opplevde du samarbeidet med ...?*', prosent

Figur 4.20 viser generelt at det ikke er noen grupper respondentene samarbeider dårlig med. Svarfordelingen ser ellers ut til å følge mønsteret for hvorvidt det samarbeides. For gruppene utenfor skolen, som respondentene i liten grad samarbeider med, oppgir flertallet at samarbeidet verken er dårlig eller godt. For gruppene på skolen, som respondentene i større grad samarbeider med, svarer et stort flertall at samarbeidet fungerer godt eller svært godt. Aller best ser samarbeidet ut til å fungere med kontaktlærer.

4.6 Tverrfaglig samarbeid i laget rundt eleven

Som vi har sett brukes skolemiljøansatte i stor grad til å avlaste lærerne, og i noen grad i tilrettelegging av undervisning for spesielt elever med særskilte behov. De inngår dermed som en sentral del av laget rundt eleven, selv om de i varierende grad gjør det på bakgrunn av at kompetansen deres verdsettes og brukes. Som vi skal se nå deltar de også i liten utstrekning i det systemrettede tverrfaglige samarbeidet i dette laget.

Som allerede nevnt oppgir halvparten av respondentene i spørreundersøkelsen at de har ukentlig kontakt med skoleledelsen og deltar ukentlig på møter med lærerne. Videre svarer litt under halvparten at de har ukentlig planleggingstid med

teamet sitt. Dette stemmer overens med inntrykket vi sitter igjen med fra fokusgruppene, hvor det kom til uttrykk at skolemiljøansatte ikke nødvendigvis inviteres med på samarbeidsmøter knyttet til enkeltelever de har jobbet tett på:

> *Det er litt som systemene våre som det jobbes på. Det er bare å se når det er samarbeidsmøter rundt et barn, så er det veldig ofte at det er en fra ledelse, og så er det kontaktlærer. Og så er det kanskje, hvis det er et tverrfaglig team, så har du helsesykepleier, du har PPT, BUP. Men hvem er det de glemmer? […] De glemmer den viktigste personen, og det er fagarbeiderassistenten som er sammen med det barnet hver dag […] Så du blir ikke inkludert i den viktigste arbeidsdelen.*

Ifølge en annen informant, som kjente igjen beskrivelsen fra egen skole, medfører dette at skolemiljøansatte sitter igjen med inntrykk av at kompetansen ikke er verdsettes:

> *Jeg har vært borti det som du sier – alle er på det møtet bortsett fra den som er med det barnet, som kjenner det best. Det er ikke alltid [dette er] fordi at da er det barnet alene, men egentlig fordi at "han har jo ikke noen utdannelse". For eksempel jeg tror det er sånn at de tenker "det er ikke noe vits at hen er med, hen har egentlig ikke peiling".*

På den andre siden, som sitatet også indikerer, var det også en utbredt forståelse av at rammene rundt arbeidshverdagen til skolemiljøansatte gjør utstrakt samarbeid med lærere, og andre i «laget rundt eleven», vanskelig. Blant annet påpekte de at når disse møtene skjer etter endt undervisning, må mange skolemiljøansatte videre til arbeid på SFO, mens lærerne har tid til systemrettet arbeid, planlegging og møtevirksomhet. Slik at «vi har ofte ikke mulighet til å ha det samme samarbeidet da. For vi må på en måte bare rett på SFO», noe som gjør det «vanskelig også med samarbeid med lærerne». I en hektisk arbeidshverdag ble det dermed påpekt at skolemiljøansatte var mest involvert i såkalt «brannslukking» og ikke langsiktig, systemrettet arbeid:

> *Det er en hektisk hverdag. Og ofte er det brannslukking der og da. Også prøver man å planlegge litt frem i tid hva som funker, men den tiden skrumper veldig inn. Så det er ofte brannslukking.*

En annen informant mente også at det stort sett ble brannslukking, og at det å være mer i forkant krever mer ressurser:

> *Det handler om ressurser ikke sant, ikke bare brannslukking. Men prøve å være litt i forkant.*

Igjen kunne det virke som at videregående skole skiller seg noe ut, og en av informantene våre derfra mente hen var i særstilling ved at skolemiljøansatte var

inkludert i systemrettet arbeid helt fra planleggingen av hvilken kompetanse det er behov for:

> *Hos oss føler jeg vi er litt sånn i særstilling. Vi har det egentlig ganske bra i forhold til sånt. Vi er delt inn i fire team. Vi er 15 elever og 20 ansatte. Alle elevene har sin primærfagarbeider som følges opp i tillegg til pedagog på hvert team. Og vi har alltid sånn: Vi kartlegger når vi får nye elever, så kartlegger vi ulike diagnoser. Hva trenger vi av faglig påfyll? Så alle får samme tilgang til faglig påfyll ut i fra hva vi trenger [...] For vi har jo ansatt fysioterapeut, musikkterapeut, helsefagarbeider, masse barn og ungdomsarbeidere. Før vi starter skoleåret så har vi alltid en plan om hvordan vi skal bruke de ulike yrkesgruppene [...] Jeg føler vi har en veldig god plan. Men igjen, altså jeg opplever det er himla stor forskjell i videregående skole kontra barne- og ungdomsskoler.*

Det var imidlertid flere som ga uttrykk for et mer etablert og planlagt tverrfaglig samarbeid ved skolen de var ansatt:

> *Jeg [...] bruker å sitte med spesped.-rådgiveren på starten av året. Vi er en 5-6 stykk som er av forskjellige yrkesgrupper som er inne da, utenom lærere. To barnevernspedagoger, assistenter og barne- og ungdomsarbeidere. Vi kjenner dem etter hvert, om hvem som passer til hvem.*

For andre var dette mer en ambisjon og uttalt ønske knyttet til ny ledelse enn virkelighet på nåværende tidspunkt:

> *Vi håper vi skal komme dit nå, vi har fått ny rektor [...] Han tenker at fra høsten av så skal vi få et ressursteam hvor det på en måte skal være spesialpedagoger og assistenter som jobber i skole i et team.*

Som nevnt handler dette imidlertid om ressurser og prioriteringer, i tillegg til å være avhengig av at skoleledelsen ser verdien av å inkludere skolemiljøansatte i laget rundt eleven. Følgende informant uttalte hvordan slikt samarbeid fort blir salderingspost:

> *Hos oss legges det opp til at assistenter som er i klasse, skal ha en halvtime i løpet av uken til samarbeid med lærer. Så er det sånn da, når det er sykdom så er det det som forsvinner først. Så det kan gå uker mellom hver gang du får det møtet.*

En av deltakerne i fokusgruppeintervjuene mente at dette delvis også handlet om manglende rolleklarhet, og dermed at det blir personavhengig:

> *Jeg tror problemet her er at det ikke er avklart hva du skal ha [...] Du er prisgitt at det er rektor som kommer som leder hele skolen som har en kunnskap om det, og vil gjerne ha det på den måten der, at "okey, jeg ser nytten av andre yrkesgrupper i skolen og vil bruke det".*

Slik manglende rolleklarhet gjør også at enkelte fagarbeidere i laget rundt eleven ender med å slutte i skolen, fordi forventningene til hva arbeidet innebærer ikke er i tråd med den faktiske arbeidshverdagen:

> *På skolen hos oss så ansatte vi dette skoleåret, altså i fjor høst, helsefagarbeidere […] det ble vel ansatt tre helsefagarbeidere i fjor høst. To av dem sluttet umiddelbart […] Var nok ikke helt forberedt på hvordan det var å jobbe i skole […] Så det ble ganske mye konflikter i forhold til det – de hadde nok ikke helt skjønt oppgaven før de startet hos oss. Så nå har vi igjen én helsefagarbeider, og det er nok alt for lite avklart hvordan den skal brukes i skolen, og hvordan det liksom skal bygges et team rundt en sånn arbeidsgruppe.*

En slik manglende avklaring og plan for bruk av kompetansen til yrkesgruppene som allerede er representert i skolen, gjør også at skoleledelsen «glemmer egentlig egne ansatte med hvilke kvalifikasjoner de innehar». Selv når behovet for et lag rundt eleven erkjennes, kommer dette til uttrykk ved at «de vil heller bruke folk utenifra». Som vi skal se i neste kapittel fører denne manglende inkluderingen som ansatt i skolen til fordel for eksterne instanser også til en opplevelse av manglende anerkjennelse som yrkesgruppe. De som opplevde seg som verdsatt på dette punktet påpekte hvordan gjensidig avhengighet med lærerne, «at man trenger å være tett på», gjør at de føler seg ekstra verdsatt av disse. Følgende informant trakk eksplisitt fram hvordan det å være inkludert i plan- og samarbeidstid med nettopp lærerne er «det synligste beviset på anerkjennelse»:

> *En av de tingene som jeg tenker er det synligste beviset på anerkjennelse, det er at du faktisk er med i plantid, har samarbeidstid med lærere, som jeg har opplevd på egen skole. At det er to timer i uken hvor min avdeling setter seg ned, vi er likestilte ved bordet og diskuterer elevsaker og hvordan vi skal jobbe med ting. Men når jeg ser ordinærskole at det er alt for liten tid til samhandling og samarbeid mellom profesjonene, som igjen bidrar til at du får en sånn distanse, du får bare beskjed om å gjøre. Også har det vært drøftet og gjort ting på nivåer du ikke er med på.*

Som vi ser opplever denne informanten at deltakelse i plan- og samarbeidstid gjør at hens to timer i løpet av uken opplever seg som «likestilt ved bordet». Dette gjelder både i diskusjonen både av spesifikke elevsaker, men også det systemrettede arbeidet med «hvordan vi skal jobbe med ting».

4.7 Oppsummering

Skolemiljøansatte jobber med de fleste elevgrupper, men i størst grad med de som har behov for ekstra tilrettelegging eller oppfølging i skoletimer. De to gruppene som skiller seg ut som de skolemiljøansatte arbeider mest med, er elever med utagerende eller truende oppførsel og elever med særskilte behov. En betydelig andel skolemiljøansatte uttrykker også at de har behov for mer kompetanse om elevgruppene de arbeider med.

Skolemiljøansatte jobber i større grad med spesifikke elevgrupper enn med spesifikke tema, eller det man kan kalle systemrettet arbeid. Dette er også inntrykket fra fokusgruppene. Skolemiljøansatte jobber i minst grad med å forebygge bruk av tobakk, skolevegring og elevenes helse, og i størst grad med å stimulere til fysisk aktivitet, forebygge mobbing og det psykososiale miljøet i en bestemt klasse. Skolemiljøansatte i videregående ser imidlertid ut til å jobbe litt mer tematisk enn grunnskolen. Særlig gjelder dette for å forebygge bruk av alkohol, tobakk og rusmidler. Miljøterapeuter/spesialpedagoger og BSV-utdannede er i større grad involvert i arbeidet med det psykososiale miljøet ved skolen.

Halvparten av de skolemiljøansatte opplever at innholdet i utdanningen deres passer godt med arbeidsoppgavene deres, med ytterligere 44 prosent som svarer at samsvaret er middels godt. Dette er sammenliknbart med lærer- og pedagogikkutdannede. Samsvaret er dårligst for skoleassistenter og best for miljøterapeuter/spesialpedagoger/BSV-utdannende og SFO-ledere. Fokusgruppene gir inntrykk av at skolemiljøansatte i større grad enn andre i skolen blir bedt om å utføre oppgaver som ikke tillegger stillingen, som f.eks. renholdsoppgaver.

Det store flertallet opplever også at de får utnyttet sine kunnskaper og ferdigheter i jobben i skolen. Skoleassistenter er gruppen som i minst grad opplever at de får utnyttet kunnskapene og ferdighetene sine fulgt av miljøterapeuter/spesialpedagoger/BSV-utdannede og barne- og ungdomsarbeidere. SFO-ledere, men særlig lærere uten godkjenning, skiller seg ut. Blant lærere uten godkjenning opplever 81 prosent at de i stor eller svært stor grad får brukt sine kunnskaper og ferdigheter.

Samtidig som mange opplever å ha en krevende jobb hvor de får utnyttet sine kunnskaper og ferdigheter, ser det også ut til at mange opplever den som for krevende. Bare 21 prosent oppgir at jobben deres i svært liten eller i liten grad krever mer kunnskaper eller ferdigheter enn de faktisk kan tilby – en betydelig lavere andel enn grupper det er relevant å sammenlikne skolemiljøansatte med. At jobben er for krevende gjelder imidlertid miljøterapeuter/spesialpedagoger/BSV-utdannede i langt mindre grad enn de øvrige yrkesgruppene. I fokusgruppene kommer det både frem at flere opplever å ha kompetanse som ikke utnyttes og at

skolemiljøansatte opplever at de mangler kompetanse i arbeid som særlig er knyttet til pedagogiske oppgaver.

Halvparten opplever at arbeidsoppgavene deres krever utdanning på samme nivå som de selv har. Dette gjelder i mindre grad skoleassistentene og særlig lærere uten godkjenning. Lærerne (uten godkjenning) som opplever at de burde hatt utdanning på et annet nivå, oppgir hovedsakelig at arbeidsoppgavene krever utdanning på et høyere nivå.

Også når det gjelder plan- og samarbeidstid virker det som at skolemiljøansatte i mindre grad inkluderes i det systemrettere arbeidet. Bare 23 prosent opplever at skolen i stor eller svært stor grad har lagt en plan for hvordan kompetansen deres kan utnyttes. Bortimot halvparten opplever at rollen deres er avklart, mens de færreste deltar jevnlig i felles kompetanseheving med lærerne.

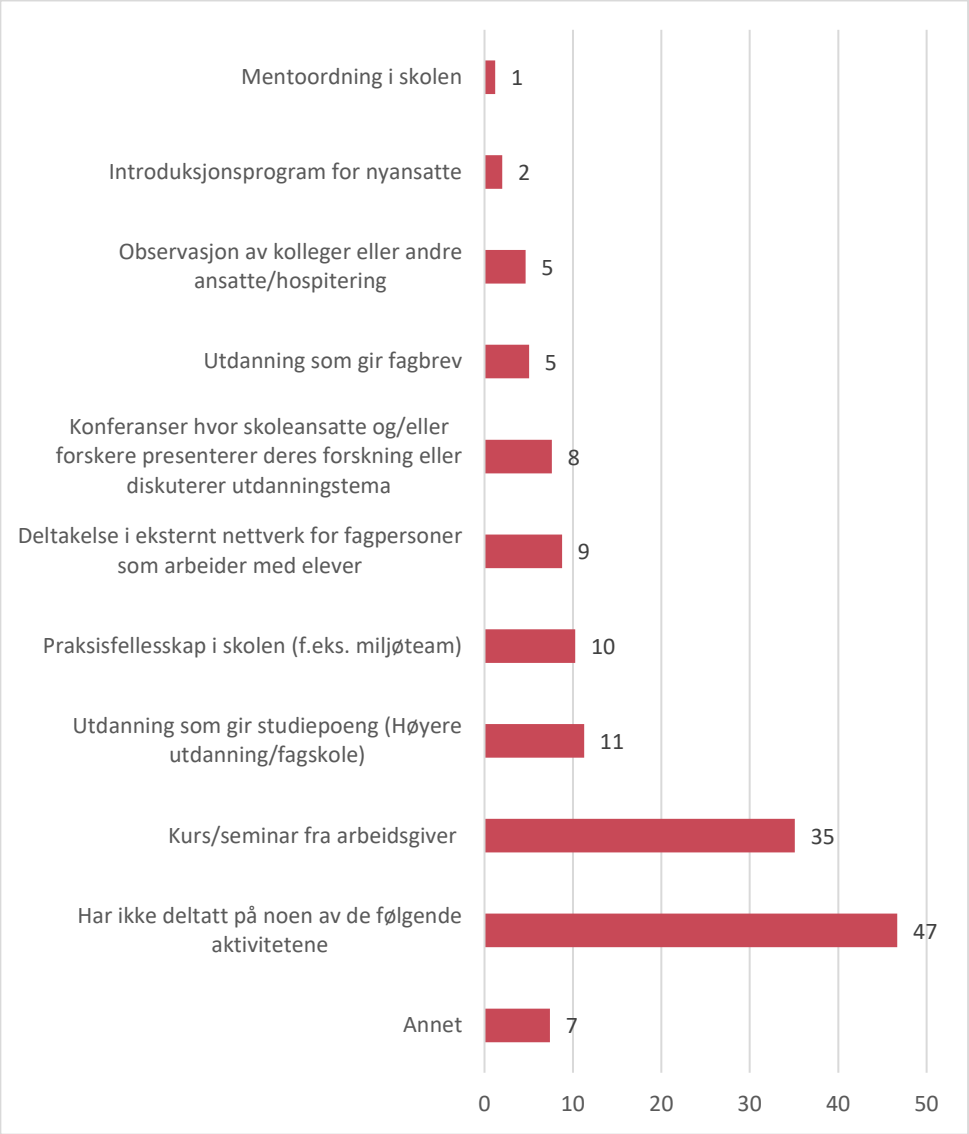
Halvparten oppgir at de har ukentlig kontakt med skoleleder, og deltar ukentlig på møter med lærere og på planleggingstid med andre på teamet. Svært få er jevnlig med på å planlegge hva slags oppgaver de skal ha i felleskap med skoleledelsen. Fra fokusgruppene fremkommer det også at det er vanlig at skolemiljøansatte ikke inviteres med på samarbeidsmøter om enkeltelever de jobber tett med. Dette kan også handle om rammene rundt arbeidshverdagen til skolemiljøansatte. I fokusgruppene blir det påpekt at møteaktiviteten foregår etter undervisningstid, når mange av de skolemiljøansatte jobber på SFO. I spørreskjemadataene ser vi en tydelig forskjell på hvilken grad skolemiljøansatte inkluderes på skoletrinn med og uten SFO. Men det påpekes også at det handler om ressurser og prioriteringer, og hvorvidt skoleledelsen ser verdien av å inkludere skolemiljøansatte. Med andre ord handler dette, ifølge informantene, om (1) manglende respekt for lavutdanningsgruppenes ferdigheter/ kompetanse, og (2) strukturelle forhold som er knyttet til fordeling av arbeidsoppgaver og organisering av arbeidsdagen.

5 Muligheter for kompetanseheving og faglig utvikling

Dette kapittelet undersøker mulighetene for kompetanseheving og deltakelse i faglig utvikling blant skolemiljøansatte. Mulighetene for kompetanseheving er avgjørende for den enkelte ansattes personlige utvikling og trivsel. På skolen som helhet er kompetanseheving viktig av to grunner. For det første gir det skolemiljøansatte de nødvendige verktøyene for å håndtere daglige oppgaver. For det andre, og som vi er inne på i kapittel 1, er det en sentral del av systemrettet arbeid, som blant annet har som mål å oppnå resultater som når lenger enn det som kan oppnås med fortløpende å løse enkeltsaker. Dette gjøres gjennom kompetanseheving, forbedring av rutiner og implementering av nye organisatoriske tiltak (Hustad mfl., 2016).

Vi skal først undersøke andelen som har deltatt på ulike aktiviteter for faglig utvikling i Figur 4.1. Dette batteriet er inspirert av spørsmål som stilles i TALIS-undersøkelsen (The OECD Teaching and Learning International Survey). I TALIS legges en vid forståelse av faglig utvikling til grunn, «og i en norsk kontekst brukes vanligvis begrepene etter- og videreutdanning om dette.» (Throndsen, Carlsten og Björnsson, 2019).

5.1 Skolemiljøansattes deltakelse i faglig utvikling



Figur 5.1 *'Har du deltatt i noen av følgende aktiviteter for faglig utvikling i på din nåværende arbeidsplass? Flere kryss mulig.'*, prosent (N=2022)

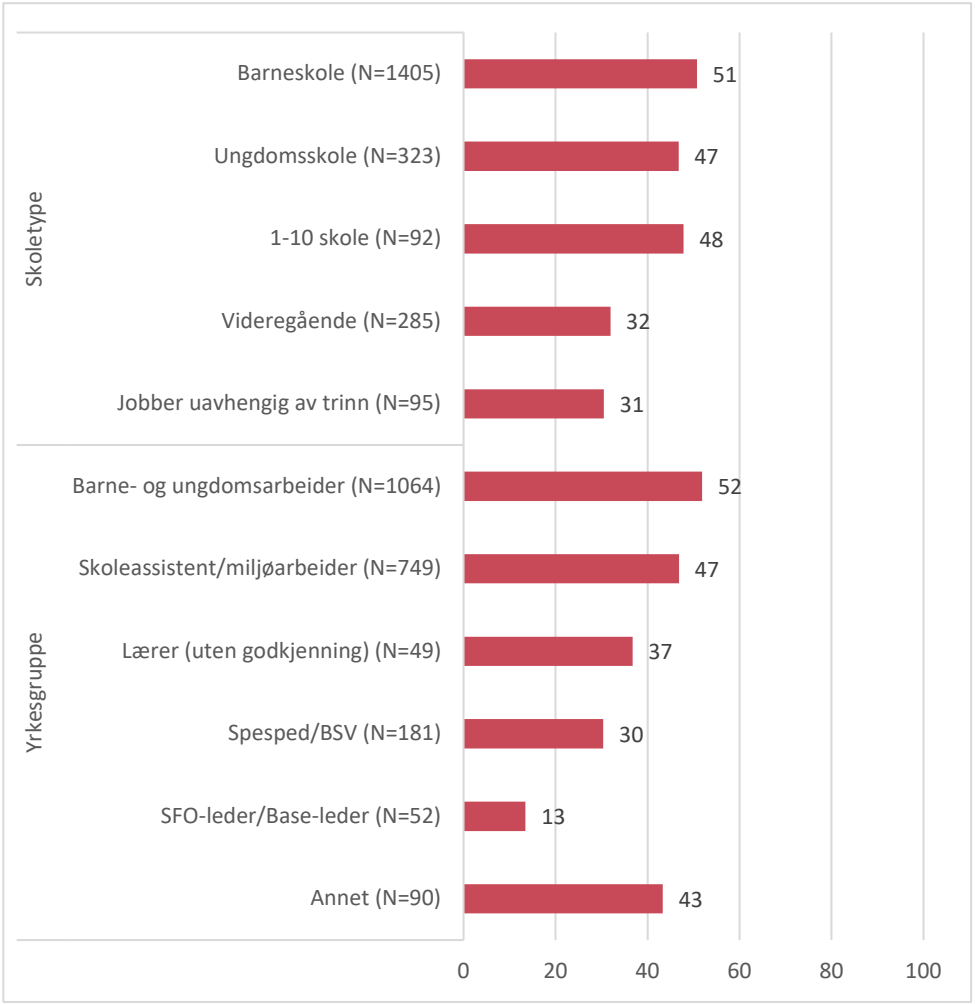
Figur 5.1 viser at 47 prosent ikke har fått tilbud om faglig utvikling på sin nåværende arbeidsplass. Kurs/seminarer skiller seg ut som aktiviteten klart flest har deltatt på (35 prosent). De øvrige aktivitetene oppgis av ti prosent eller færre.

Sammenlikner vi hvordan skolemiljøansatte svarer med hvordan lærere svarer i TALIS-undersøkelsen gjennomført i 2018, finner vi store forskjeller. Kun syv prosent av lærerne har ikke deltatt i noen aktiviteter for faglig utvikling. Et annet eksempel på forskjellene mellom tilbudet til lærere og skolemiljøansatte er introduksjonsprogram. Trondsen mfl. (2019) peker på at støtte til nyutdannede kan være avgjørende for hvordan lærere opplever å starte i jobben. Likevel har bare 22

prosent av de som har besvart TALIS 2018 deltatt i innføringsaktiviteter i sin første jobb. For skolemiljøansatte legges det i enda mindre grad til rette. Kun 2 prosent oppgir å ha deltatt på et introduksjonsprogram for nytilsatte.

Videre kan vi trekke frem forskjeller i andelen som har tatt studiepoenggivende utdanning. Lærere har vært omfattet av strategier og satsinger på etter- og videreutdanning de senere årene, f.eks. *Kompetanse for kvalitet (KFK).* TALIS 2018 viste at 24 prosent av norskebungdomsskolelærere i løpet av det siste året har tatt videreutdanning som gir studiepoeng (Trondsen mfl. 2019). Kun 11 prosent av de skolemiljøansatte i denne undersøkelsen har på sin nåværende arbeidsplass tatt utdanning som gir studiepoeng. Tar vi med andelen som har tatt fagbrev, øker andelen til 16 prosent.

I Figur 5.2 undersøker vi om det er forskjeller i andelen som ikke har deltatt på noen faglige utviklingsaktiviteter på tvers at skoletype og yrkesgrupper.

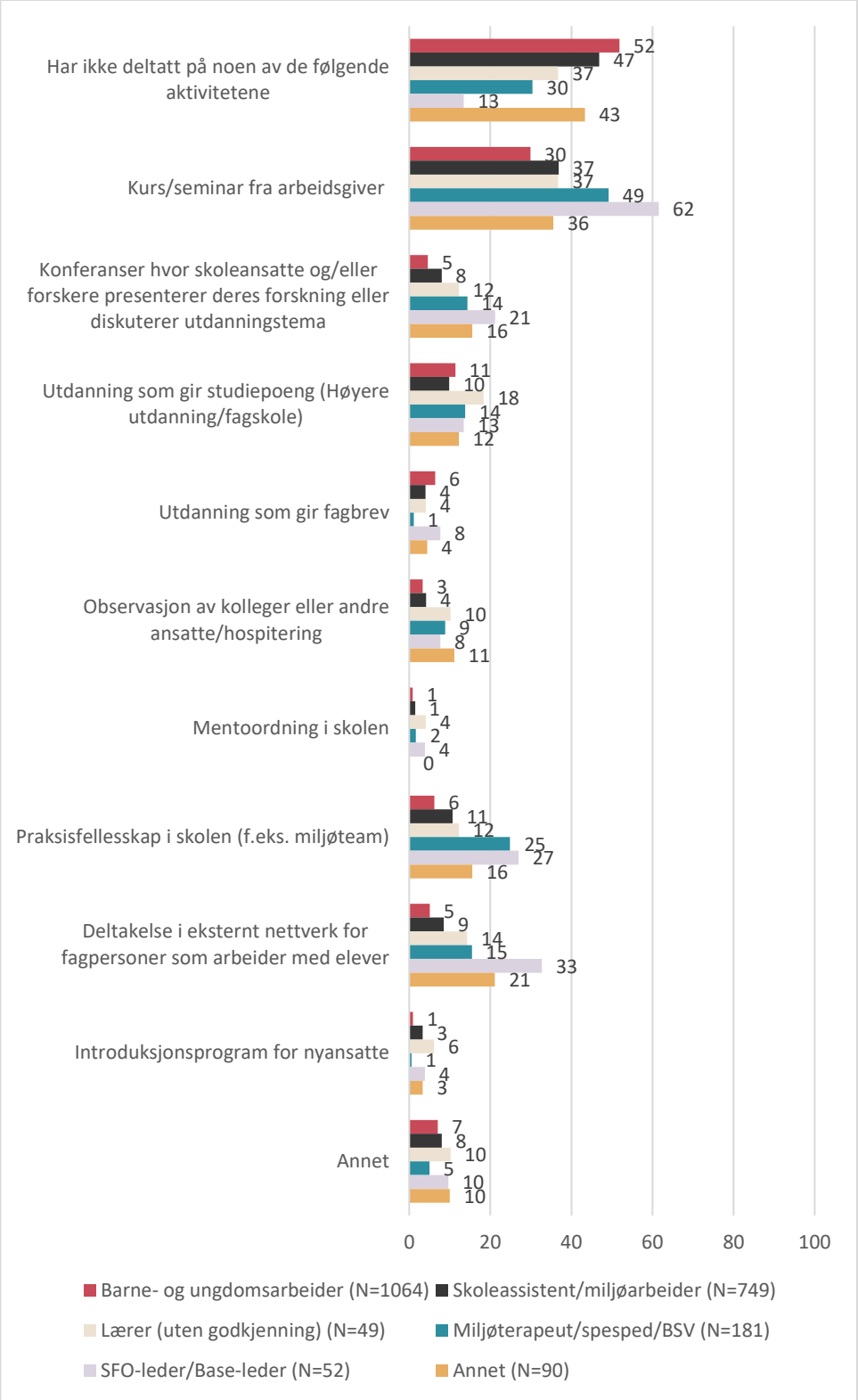


Figur 5.2 '*Har ikke deltatt på noen av de følgende aktivitetene*', etter skoletype og yrkesgruppe, prosent.

Den øverste delen av Figur 5.2 viser at det er lite forskjell mellom skolemiljøansatte i grunnskolen. For samtlige av disse skoletypene oppgir rundt halvparten at de ikke har deltatt på noen faglige utviklingsaktiviteter. Andelen som ikke har deltatt på noen aktiviteter er betydelig lavere for skolemiljøansatte med en friere rolle, det vil si skolemiljøansatte som hovedsakelig jobber uavhengige av trinn. Blant disse oppgir rundt 30 prosent å ikke ha deltatt på noen faglige utviklingsaktiviteter. Det samme gjelder skolemiljøansatte i videregående. Skolemiljøansatte i videregående ligger generelt sett noe høyere enn de øvrige i deltakelse på samtlige aktiviteter, men det er særlig to aktiviteter hvor forskjellen er stor. Nesten halvparten (46 prosent) har deltatt på kurs/seminarer i videregående, mens det samme gjelder en tredjedel på lavere alderstrinn. I videregående rapporterer også 21 prosent i videregående at de deltar i praksisfelleskap på skolen, mens det samme bare gjelder rundt åtte prosent på skoler med barnetrinn, og 16 prosent på rene ungdomsskoler.

Det tegner seg altså et mønster hvor det ser ut til at skolemiljøansatte i videregående i noe større grad enn i grunnskolen inkluderes i skolens faglige utviklingsaktivitet. Denne forskjellen gjelder på tvers av yrkesgrupper. Igjen kan dette dels henge sammen med at mange skolemiljøansatte i grunnskolen også arbeider i SFO, men som vi skal se i senere svarer ansatte i videregående gjennomgående at de i mindre grad er praktiske hindringer for å delta i faglig utvikling og at skolen tilrettelegger bedre for deltakelse.

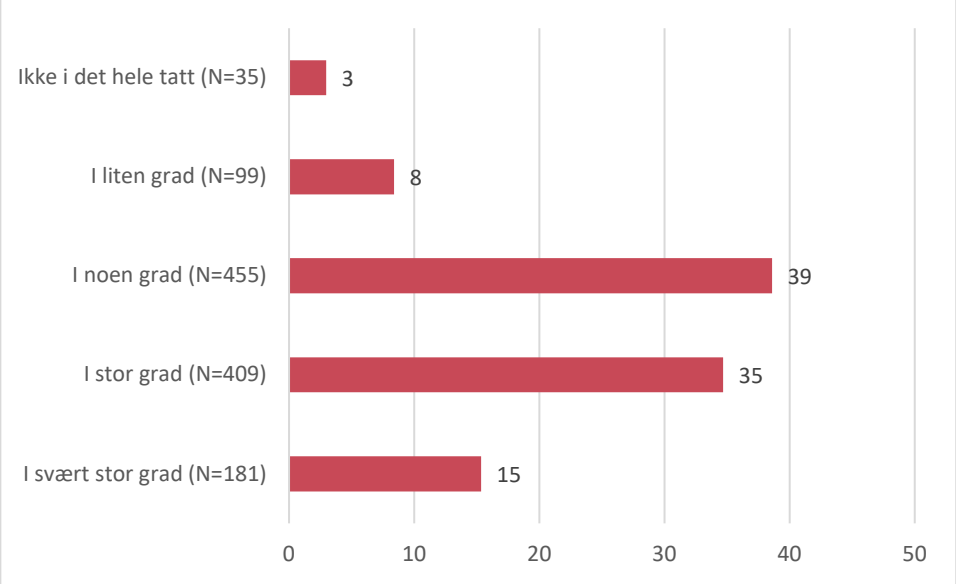
Den nedre delen av Figur 5.2 viser at det er store forskjeller i hvilken grad de ulike yrkesgruppene inkluderes i skolens faglige utviklingsaktiviteter. Blant barne- og ungdomsarbeidere og skoleassistenter oppgir rundt halvparten at de ikke har deltatt på noen av de faglige utviklingsaktivitetene på sin nåværende arbeidsplass. Lærere uten godkjenning og miljøterapeuter/spesialpedagoger/BSV-utdannede har deltatt i noen større grad. Henholdsvis 37 og 30 prosent oppgir å ikke ha deltatt på noen faglige utviklingsaktiviteter. SFO-ledere/Base-ledere har i størst grad deltatt på utviklingsaktiviteter, med kun 13 prosent som oppgir å ikke ha deltatt på noe. I Figur 5.3 undersøker vi nærmere hvilke aktiviteter de ulike yrkesgruppene har deltatt på. Kun aktiviteter som flere enn 10 prosent i en yrkesgruppe har deltatt på, er vist i figuren.



Figur 5.3 '*Har du deltatt i noen av følgende aktiviteter for faglig utvikling i på din nåværende arbeidsplass? Flere kryss mulig.*', aktiviteter 10 prosent eller flere i en yrkesgruppe har deltatt på etter yrkesgruppe, prosent.

Figur 5.3 viser at det særlig er kurs/seminarer fra arbeidsgiver som miljøterapeuter/spesialpedagoger/BSV-utdannede og ledere på SFO i større grad deltar på enn de øvrige yrkesgruppene. Blant SFO-ledere har 62 prosent deltatt på seminarer/kurs. Det samme gjelder 49 prosent av miljøterapeuter/spesialpedagogene/BSV-utdannende, og 37 prosent eller færre i de øvrige yrkesgruppene. Vi ser også at miljøterapeuter/spesialpedagoger/BSV-utdannede i noe større grad deltar i praksisfelleskap i skolen og at ledere i SFO i større grad deltar i eksterne nettverk. Lærere uten godkjenning deltar i samme grad eller i noe større grad på samtlige aktiviteter sammenliknet med barne- og ungdomsarbeidere og skoleassistenter. Lærere uten godkjenning skiller seg imidlertid ut ved å være den gruppen som i størst grad tar utdanning som gir studiepoeng.

Respondentene som oppga å ha deltatt på de overnevnte aktivitetene ble spurt om hvorvidt disse var nyttige for deres arbeid med barn. Svarfordelingen er vist i Figur 5.4.



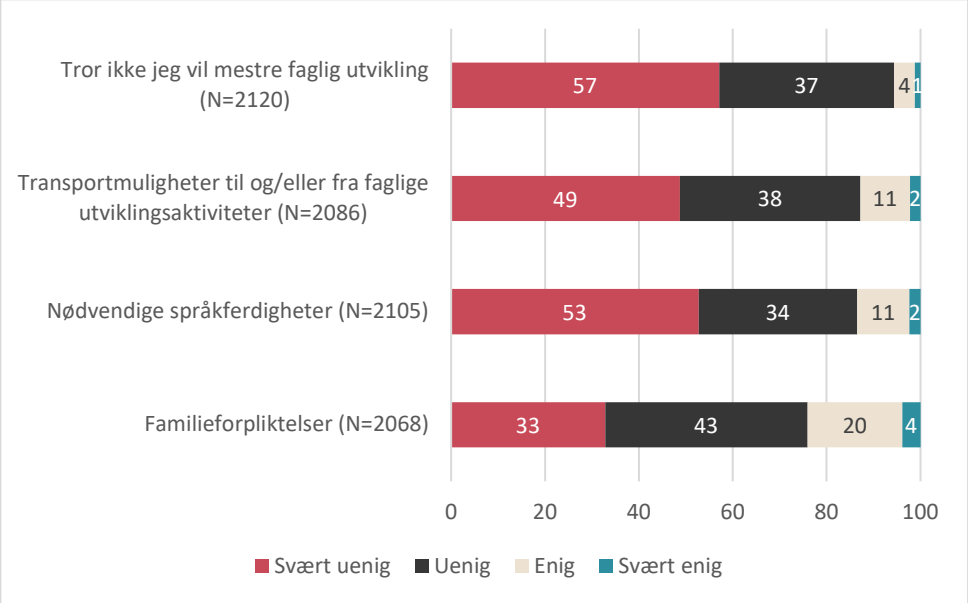
Figur 5.4 *'I hvilken grad virket disse aktivitetene for faglig utvikling positivt inn på ditt arbeid med barn?'*, prosent

Figur 5.4 viser at de fleste har hatt utbytte av de faglige utviklingsaktivitetene i noen grad eller mer. Kun 4 prosent oppgir ikke i det hele tatt, mens ytterligere 9 prosent svarer i liten grad. Det er i liten grad forskjeller i utbytte mellom roller/grupper.

5.2 Tilrettelegging for å delta på faglige utviklingsaktiviteter

Vi skal nå ta for oss ulike hindringer for å delta på faglige utviklingsaktiviteter. Respondentene ble bedt om å ta stilling til hvor enige eller uenige de er i ulike

forhold som kan være til hinder for å delta på faglige utviklingsaktivitet. Vi skal først ta for oss forholdene som færrest vurderer at er til hinder for faglig utvikling, vist i Figur 5.5.



Figur 5.5 *'Hvor enig eller uenig er du i at følgende forhold hindrer deg i å delta i faglig utvikling?'* – forhold som i liten grad er til hinder for faglig utvikling, prosent

Figur 5.5 er sortert etter graden av enighet, og viser forhold svært få opplever at hindrer dem fra å delta i faglig utvikling. Aller flest skolemiljøansatte er uenige i at manglende mestringstro er til hinder for faglig utvikling. Deretter følger tre praktiske hindringer på det personlige planet, som også svært få er enige i at er til hindring for faglig utvikling. Mindre enn 25 prosent er enige eller svært enige i at transportmuligheter, språkferdigheter eller familieforpliktelser er til hinder for faglig utvikling.

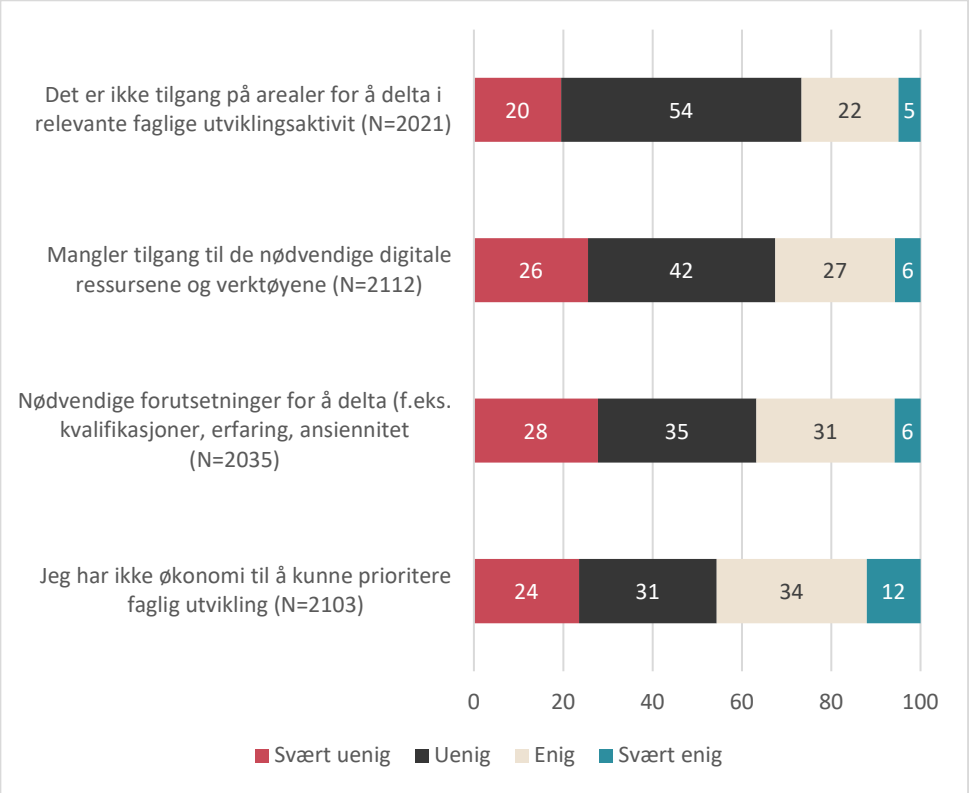
De resterende forholdene, som 25 prosent eller mer er enige eller svært enige i at er til hinder for faglig utvikling, skal vi se litt nærmere på. Disse kan deles inn i tre kategorier.

I den første kategorien har vi praktiske hindringer og manglende personlige forutsetninger for å delta i faglige utviklingsaktiviteter. Sett bort fra forholdene i Figur 5.5, er det generelt færrest som oppfatter forhold i denne kategorien som hindringer for å delta i faglig utvikling.

I den andre kategorien er det forhold som handler om tilbudsstrukturen for faglige utviklingsaktiviteter. Generelt er det flere som er enige i at slike forhold er en hindring for å delta i faglig utvikling.

Til slutt har vi forhold som handler om tilrettelegging for å ta faglig utvikling på skolenivå. Generelt er flest enige i at forhold i denne kategorien er til hinder for å delta i faglig utvikling.

5.2.1 Praktiske hindringer fra å delta i faglige utvikling



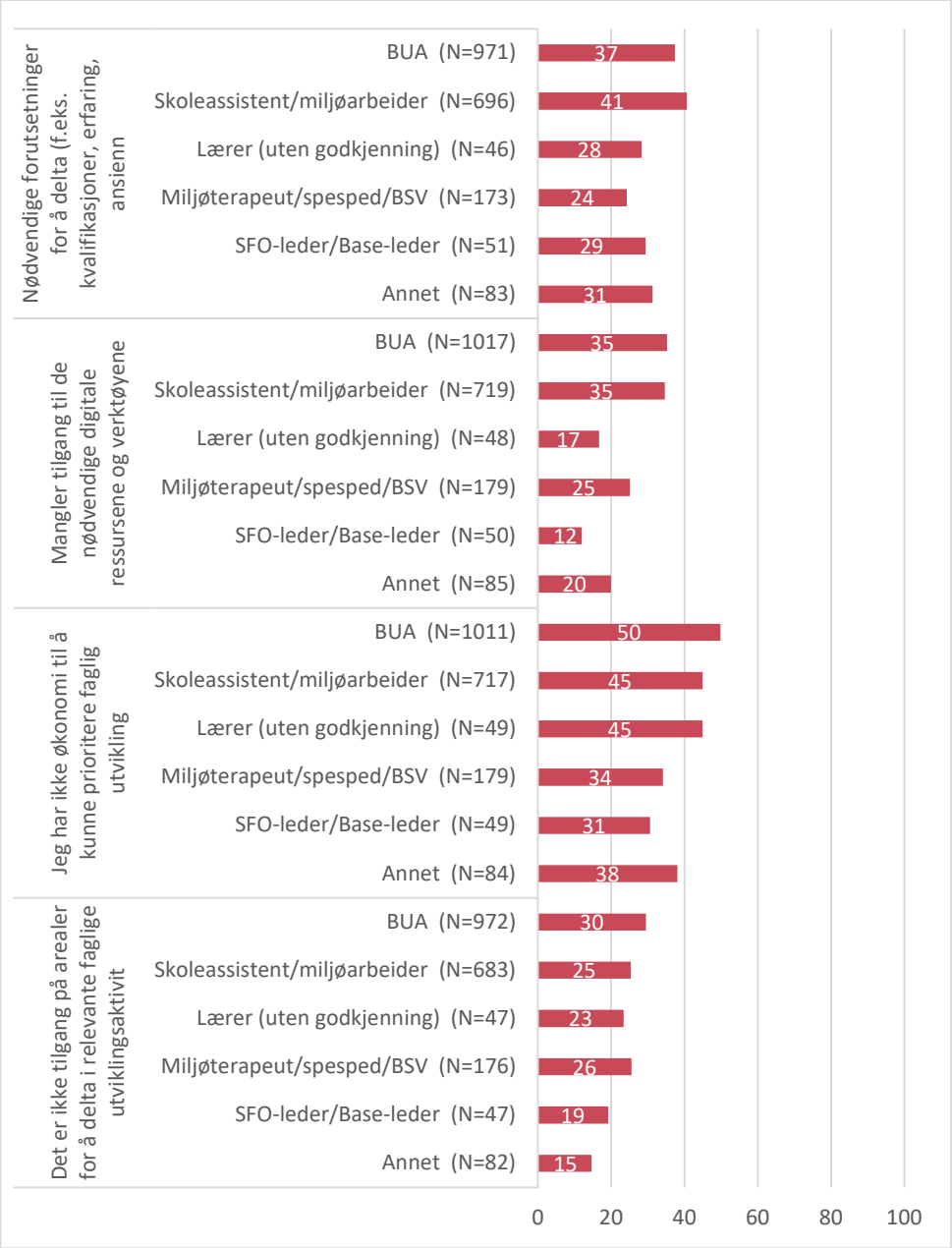
Figur 5.6 '*Hvor enig eller uenig er du i at følgende forhold hindrer deg i å delta i faglig utvikling?*' – praktiske forhold, prosent

Figur 5.6 viser graden av enighet i at ulike praktiske forhold er til hinder for å delta i faglig utvikling. Samlet er det litt færre som er enige i at disse forholdene er til hinder, enn som er enige i at forhold som handler om tilbudet eller tilrettelegging for faglig utvikling på skolenivå er til hinder. Det er likevel variasjon innad i kategorien. Færrest er enige i at tilgangen på arealer eller nødvendige digitale ressurser eller verktøy er til hinder for å delta i faglig utvikling. Til sammen oppgir henholdsvis 27 og 33 prosent at de er enige eller svært enige.

En formell hindring for å delta i faglig utvikling kan være manglende kvalifikasjoner, erfaring eller ansiennitet. Dette ser i litt større grad ut til å være en hindring enn tilgang på arealer og digitale verktøy.

Til slutt ser vi at en ganske stor andel oppgir at de ikke har økonomi til å kunne prioritere faglig utvikling, 46 prosent er enige eller svært enige, som er på nivå med flere av forholdene på skolenivå.

Det viser seg at det er litt ulikt i hvilken grad praktiske hindringer står i veien for at forskjellige yrkesgruppene får deltatt på faglig utvikling. I Figur 5.9 viser vi andelen i hver yrkesgruppe som har svart enig eller svært enig. Vi har bare tatt med utsagnene der det er betydelige forskjeller mellom yrkesgruppene.



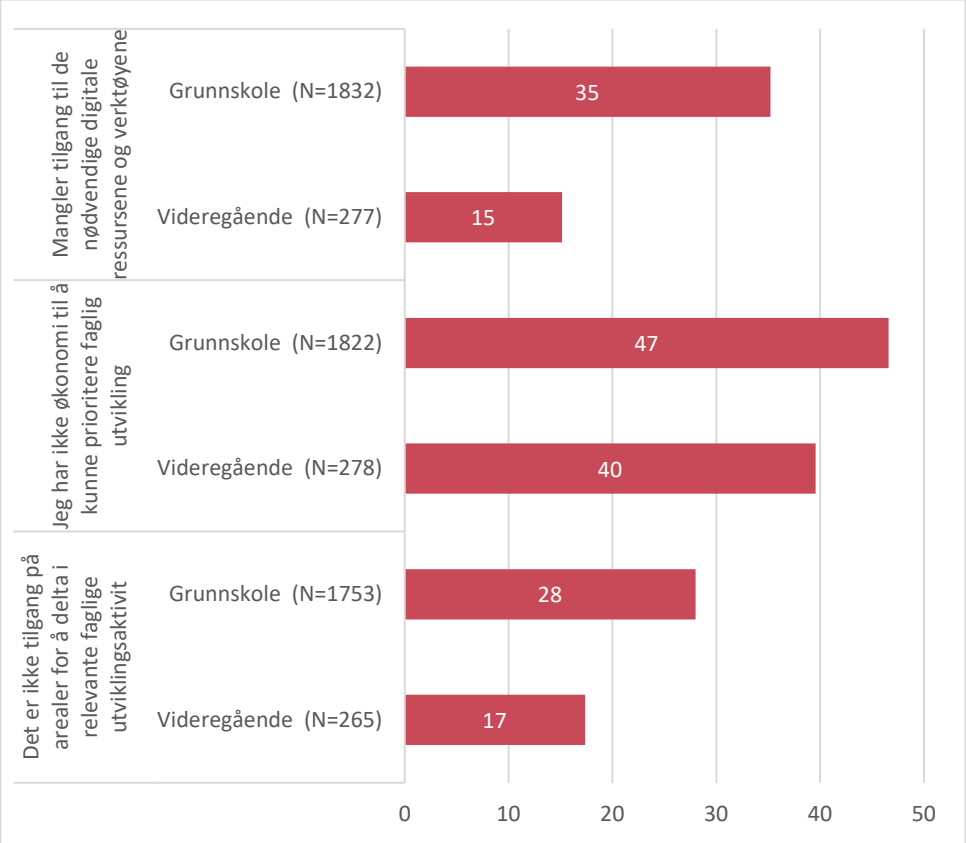
Figur 5.7 '*Hvor enig eller uenig er du i at følgende forhold hindrer deg i å delta i faglig utvikling?*' – praktiske forhold, andelen som har svart enig eller svært enig etter yrkesgruppe

Figur 5.9 viser at barne- og ungdomsarbeidere (BUA) og skoleassistenter i størst grad er enige i at praktiske forhold hindrer dem i å delta i faglig utvikling. Lærere uten godkjenning opplever i omtrent samme grad som barne- og ungdomsarbeidere og skoleassistenter at deres personlige økonomi gjør det vanskelig for dem å prioritere faglig utvikling. Imidlertid opplever de i mindre grad at manglende kvalifikasjoner/erfaring/ansiennitet eller tilgang på digitale ressurser er hindringer for deres faglige utvikling. Miljøterapeuter/spesialpedagoger/BSV-utdannede og

SFO-ledere er yrkesgruppene som i minst grad opplever at praktiske forhold er til hinder for faglig utvikling, men de svarer litt ulikt på de ulike påstandene. De er omtrent like enige om personlig økonomi, men SFO-ledere opplever i noe større grad enn miljøterapeuter/spesialpedagoger/BSV-utdannede at manglende kvalifikasjoner/erfaring/ansiennitet er en hindring, mens de i betydelig mindre grad opplever at manglende tilgang på digitale ressurser er en hindring.

Videre finner vi også at det er en forskjell i hvordan faste og midlertidig ansatte opplever at nødvendige forutsetninger, som kvalifikasjoner, erfaring og ansiennitet, er en hindring. Blant midlertidig ansatte er 45 prosent enige eller svært enig i at dette hindrer dem i å delta i faglig utvikling, mens det samme gjelder 36 prosent av faste ansatte.

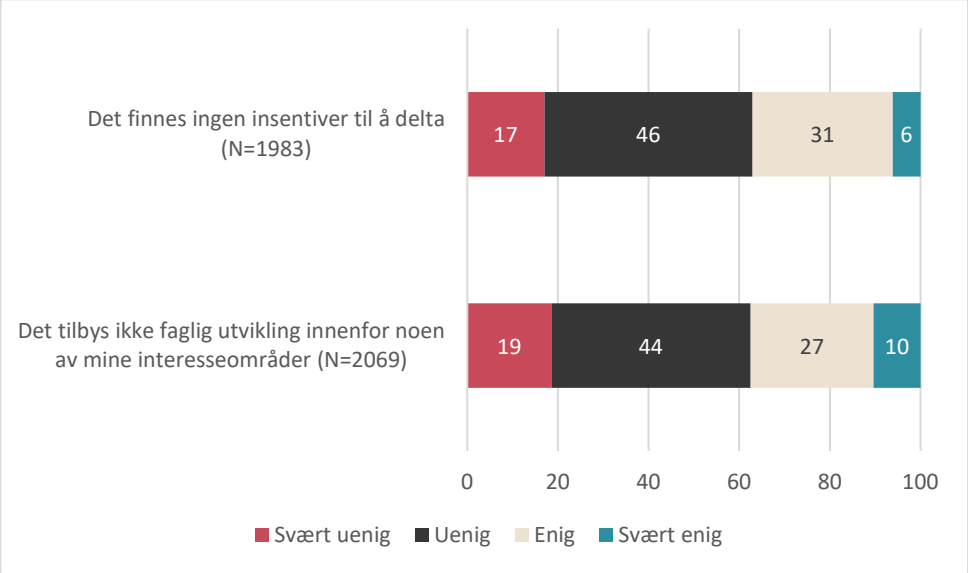
Til slutt finner vi også at skolemiljøansatte i videregående i mindre grad ser ut til å oppleve praktiske forhold som en hindring fra å delta i faglig utvikling. Figur 5.8 viser andelen som er enige eller svært enige fra hvert skoleslag. Igjen viser vi bare påstander hvor forskjellene er betydelige.



Figur 5.8 '*Hvor enig eller uenig er du i at følgende forhold hindrer deg i å delta i faglig utvikling?*' – praktiske forhold, andelen som har svart enig eller svært enig etter skoletype

Figur 5.8 viser at skolemiljøansatte i grunnskolen gjennomgående er mer enige i påstandene. Forskjellen er størst i synet på om nødvendige forutsetninger, som kvalifikasjoner, erfaring og ansiennitet, er til hindring for å delta i faglig utvikling. Her er 35 prosent av skolemiljøansatte i grunnskolen enige, sammenliknet med 15 prosent på videregående. Relativt færre skolemiljøansatte i videregående enn i grunnskolen er også enige i at det ikke er tilgang på arealer for å delta i relevante faglige utviklingsaktiviteter (28 mot 17 prosent som er enige eller svært enige) som hindrer deltagelsen. Forskjellen er minst når det gjelder påstanden om at personlig økonomi er til hinder. Nesten halvparten av de ansatte i grunnskolen (47 prosent) er enig eller svært enig i påstanden, mens det samme gjelder 40 prosent i videregående.

5.2.2 Tilbudsstrukturen for faglige utviklingsaktiviteter

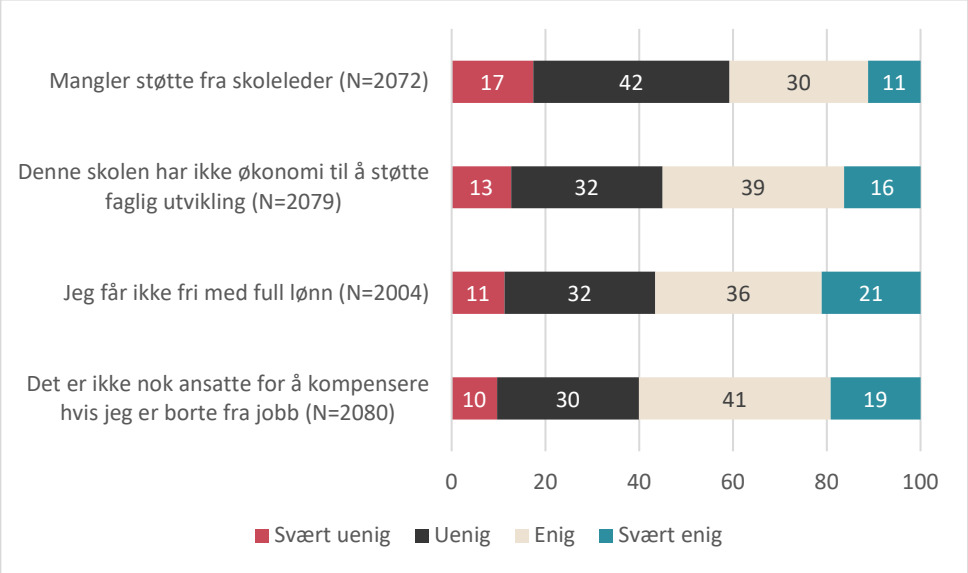


Figur 5.9 '*Hvor enig eller uenig er du i at følgende forhold hindrer deg i å delta i faglig utvikling?*' – Tilbudsstrukturen, prosent

Figur 5.9 viser at tilbudsstrukturen kan være en viktig hindring for mange for å delta på faglige utviklingsaktiviteter. Mer enn 1/3 opplever at ikke finnes et tilbud, eller at de ikke vil få nok ut av å ta faglig utvikling hvis de får muligheten. Til sammen er 38 prosent enig eller svært enig i at det ikke tilbys faglig utvikling innenfor noen av deres interesseområder. Samtidig oppgir 38 prosent at de er enige eller svært enige i at det ikke finnes insentiver til å delta. Selv om dette er en stor andel, skiller ikke skolemiljøansatte seg nevneverdig fra lærere på dette spørsmålet: 33 prosent av lærere i ungdomsskolen oppga i 2018 at de er enige eller svært enige i at det ikke finnes insentiver for å delta på faglig utvikling (Carlsten m.fl., 2020). Manglende insentiver ser altså ut til å være en utfordring i skolen generelt.

Ulike grupper skolemiljøansatte virker å være ganske samstemte om i hvilken grad tilbudsstrukturen er en hindring for faglig utvikling. Når det gjelder tilbudsstruktur finner vi ikke betydelig variasjon etter yrkesgruppe, fast ansettelse eller om den ansatte jobber i grunnskolen eller videregående skole

5.2.3 Tilrettelegging fra skolen

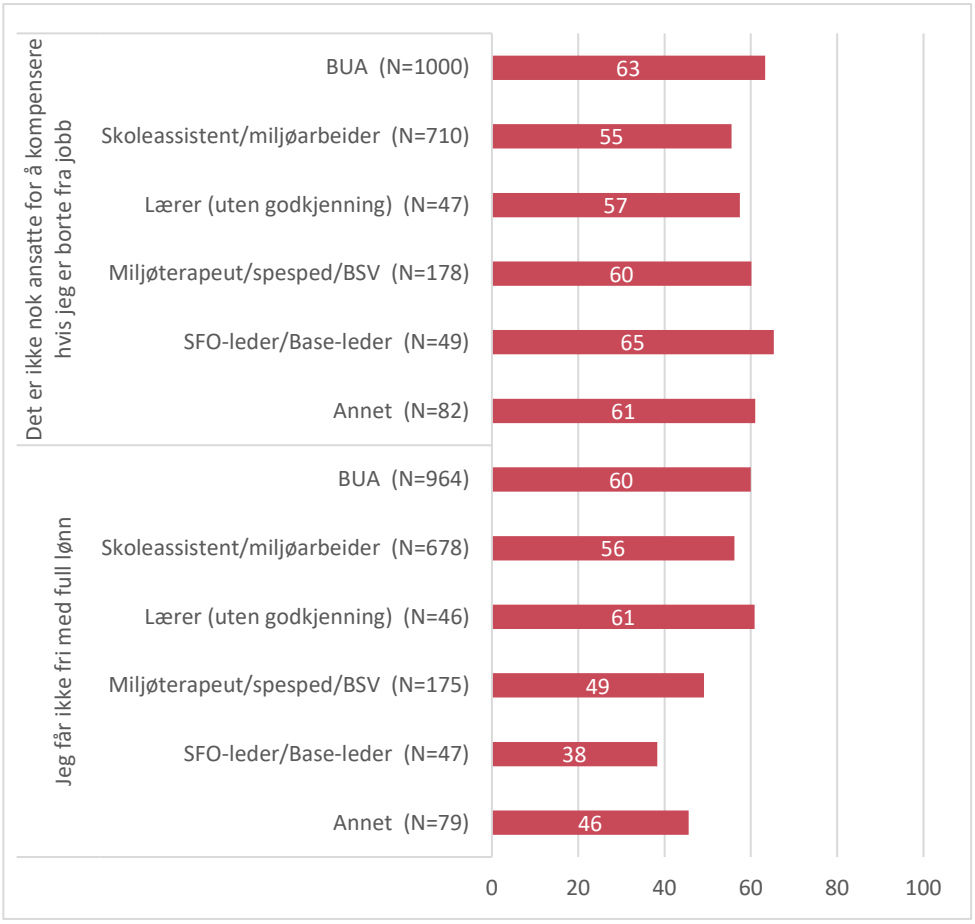


Figur 5.10 *'Hvor enig eller uenig er du i at følgende forhold hindrer deg i å delta i faglig utvikling?'* – tilrettelegging, prosent

Figur 5.10 viser utsagnene vi har kategorisert som å handle om tilrettelegging fra skolens side for at skolemiljøansatte skal kunne delta på i faglig utvikling. Samlet er enigheten størst i at tilrettelegging er til hinder for at skolemiljøansatte skal delta. Videre ser vi at det første utsagnet handler direkte om støtte fra leder, mens de andre utsagnet handler om den økonomi og skolens økonomiske prioriteringer. Økonomi ser ut til å være den største hindringen. Litt over 40 prosent oppgir å være enig eller svært enig i at manglende støtte fra skoleleder er til hindre for å delta i faglig utvikling, mens 55-60 prosent er enige eller svært enige i at skolen ikke har økonomi til å støtte faglig utvikling, at de ikke får fri med full lønn, og at det ikke nok ansatte til å kompensere hvis de er borte fra jobben. Sistnevnte årsak ble også trukket frem i fokusgruppeintervjuene, hvor flere av deltakerne uttrykte at det er vanskeligere for skolen å sette inn vikarer for dem, enn det er å sette inn en vikar for en lærer:

> *Det er enklere å sette inn vikarer i klasserom, enn å sette til enkeltelever. Det går veldig mye med relasjon […] Så det er faktisk litt problematisk. Vi er uerstattelige!*

For hindringer som handler om tilrettelegging på skolenivå. finner vi igjen at det er noe ulikt hvordan dette rammer forskjellige yrkesgrupper. Figur 5.11 viser andelen som har svart enig eller svært enig i hver yrkesgruppe. Bare påstander hvor det er betydelige forskjeller er tatt med.

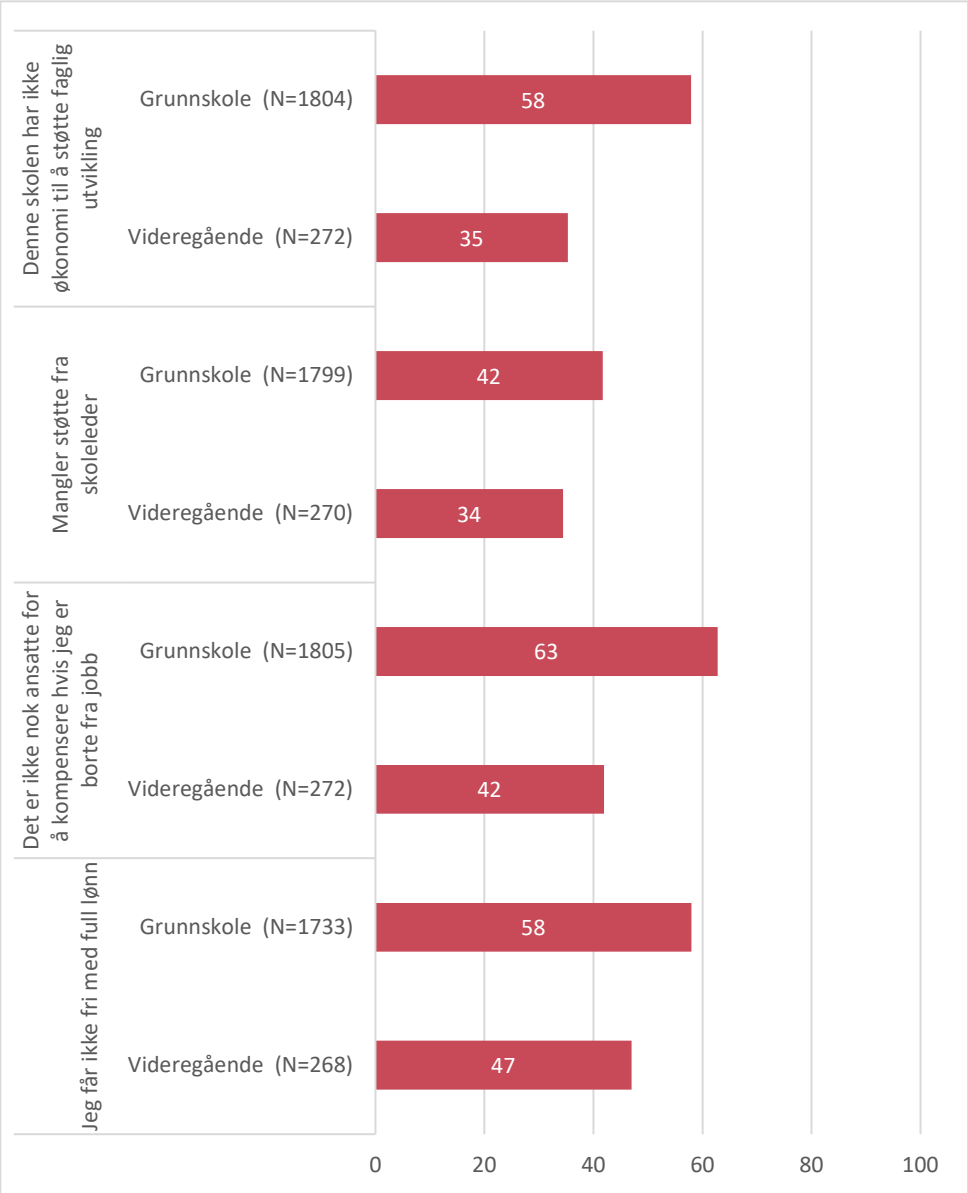


Figur 5.11 *'Hvor enig eller uenig er du i at følgende forhold hindrer deg i å delta i faglig utvikling?'* – tilrettelegging, andelen enig eller svært enig etter yrkesgruppe

Figur 5.11 viser at alle yrkesgrupper oppfatter mangel på tilgjengelige ansatte til å kompensere når de er borte som en hindring for å delta i faglig utvikling. Likevel er det noen små forskjeller. Skoleassistenter oppfatter mangel på erstattere i litt mindre grad som en hindring. Rundt halvparten (55 prosent) enig eller litt enig at dette representerer en hindring for deltagelse. Blant de øvrige yrkesgruppene er andelen enig/svært enig rundt 60 prosent eller høyere.

Det ser ut til å være en todeling når det gjelder å ikke få fri med full lønn. For miljøterapeuter/spesialpedagoger/BSV-utdannede (49 prosent enig/svært enig) og særlig for SFO-ledere (38 prosent enig/svært enig) ser dette ut til å i noe mindre grad være en hindring for å delta i faglig utvikling. For barne- og ungdomsarbeidere, skoleassistenter og lærere uten godkjenning oppgir rundt 60 prosent at å ikke får fri med full lønn er en hindring for å delta i faglig utvikling.

Det er også til dels store forskjeller mellom hvorvidt skolemiljøansatte i grunnskolen og videregående opplever at forhold på skolen er en hindring fra å delta i faglig utvikling. Figur 5.12 viser andelen enig eller svært enig på hvert skoleslag.



Figur 5.12 *'Hvor enig eller uenig er du i at følgende forhold hindrer deg i å delta i faglig utvikling?'* – tilrettelegging, andelen enig eller svært enig etter skoleslag

Figur 4.12 viser at videregående skole gjennomgående legger bedre til rette for at skolemiljøansatte skal kunne delta i faglig utvikling. Forskjellen er størst når det gjelder at det ikke finnes nok ansatte til å kompensere hvis den ansatte er borte, og at skolen ikke har økonomi til å støtte faglig utvikling: 58-63 prosent er enige eller svært enige i disse påstandene i grunnskolen, mot 35-42 prosent i videregående.

Det er noe mindre forskjell mellom gruppene når det gjelder å få fri med full lønn. I videregående er nesten halvparten (47 prosent) enige eller svært enig i at å ikke få fri med full lønn hindrer dem i å ta faglig utvikling, mens det samme gjelder 58 prosent i grunnskolen.

Til slutt er forskjellen mellom skoleslagene minst når det gjelder å få støtte fra skoleleder: 34 prosent oppgir manglende støtte fra skoleleder som en hindring for å delta i faglig utvikling i videregående, mot 42 prosent i grunnskolen.

5.3 Lite rom for kompetanseheving

Muligheten for kompetanseheving ble også tatt opp i fokusgruppeintervjuene. Vi så i forrige kapittel at det store flertallet opplever å få utnyttet sine kunnskaper og ferdigheter i jobben sin i skolen, men at noen færre opplever et godt samsvar mellom utdanning og arbeidsoppgaver. Vi så også at nesten halvparten av de skolemiljøansatte oppgir at skolen ikke i det hele tatt eller i liten grad har formulert en plan for hvordan kompetansen kan utnyttes, og at enkelte understrekte at det var et urealisert potensial. Dette handler både om realkompetanse og formell utdanning:

> *Jeg føler ikke de bruker kompetansen som er innad. Og vi kan ha folk som har jobbet hauger av år, kanskje ikke utdannet noenting, men de har en vanvittig realkompetanse som ikke blir brukt inn […] Nå er det liksom sånn at alle skal ha bachelor og master, det er fint med utdannelsen, men de glemmer den menneskelige delen som veldig mange fagarbeidere og assistenter har som er i skole og SFO.*

Når det gjelder å videreutvikle seg gjennom ulike kompetansehevingstiltak har vi sett at litt over 47 prosent ikke har fått tilbud om faglig utvikling på sin nåværende arbeidsplass. Vi fikk klart inntrykk i fokusgruppeintervjuene at det her var en opplevelse av et hierarki:

> *Vi er fagarbeidere ute i skolen som ikke prioriteres når det kommer til etter- og videreutdanning. Vi har en kompetanse som likestilles som med assistent, en ufaglært. Nå må man faktisk sette seg inn i hva man kan, og bruke kompetansen på rett måte, for det gagner våre elever […] For det ligger jo til utdannelsen, men det blir ikke verdsatt. Og vi har også gang på gang sett at de som også tar etterutdanning, 60 studiepoeng, barn med særskilte behov, får ikke uttelling for sin kompetanse, og man får høre at det ikke er ønsket kompetanse […] Prioriteten i skolen er fra lærere og oppover. Lærere og ledere, de har man planer for.*

Til tross for at over 81 prosent av skolemiljøansatte oppgir at de jobber med elever med særskilte behov, var det flere informanter som uttrykte at dette var et område skoleledelsen ikke anså som relevant kompetanse. En annen informant fortalte at

«så selv når jeg tok barn med særskilte behov, så får jeg til svar tilbake at det ikke er relevant til jobben».

Som vi ser, ligger det en antagelse om et statushierarki til grunn for opplevelse av (ikke) å bli prioritert når det gjelder mulighetene for kompetanseheving. Dette gjelder både innad i skolesystemet og mellom ansattgrupper. At lærerne blir prioritert ble også knyttet til at det for dem er et helt annet trykk med nasjonal satsing og tilhørende midler til skolene:

> *Men det er jo forskjell på lærerne og fagarbeiderne i forhold til at lærerne får jo tilrettelagt […] Pluss at skolen får penger for det og erstatter med vikar ikke sant […] Da er det mye enklere. Skal en barne- og ungdomsarbeider eller assistent, så må du ha utgifter for kanskje kurset, i tillegg til det skolen har selv. Så det handler litt om penger kanskje.*

Det virket imidlertid også å være forskjeller innad i skolesystemet slik at ansatte i barneskolen i mindre grad opplevde muligheter for kompetanseheving enn i videregående. Dette ble forklart med «lavere status, jo lengre ned vi kommer».

Som vi har vært inne på handler mulighetene for kompetanseutvikling også om rammevilkårene. Samlet sett er enigheten størst i at tilrettelegging er til hinder for at skolemiljøansatte skal delta, men også at en ganske stor andel oppgir at de ikke har økonomi til å kunne prioritere faglig utvikling. Til dette kom erkjennelsen i fokusgruppene av at dette også er et spørsmål om bemanning:

> *Kanskje mange ganger handler det også litt om bemanning. Hadde man satt inn flere ansatte, så hadde man hatt bedre mulighet til å følge opp det med på en måte kompetanseheving og veiledning.*

Informantene i fokusgruppene var videre opptatt av at det per i dag ikke var noe systematikk knyttet til skolemiljøansattes kompetanseutvikling:

> *Hvis du sier at dette har jeg lyst til å gjøre så er det OK. Men det er ikke systematisert slik at man tenker at nå er jeg leder for en base med barn med særskilte behov. Det hadde vært fint om våre fagarbeidere, eller assistenter både hadde fagbrev og tok barn med særskilte behov […] Men det er ikke satt i system, og det synes både når det gjelder å prioritere videreutdanning, økonomi til det, stipender for det, avsatt tid til det, vikarmidler for å kunne være borte. Det er ingenting sånt.*

For skolemiljøansatte som faktisk får delta i etter- og videreutdanning virker det også som varierende hvorvidt det er en kultur for kunnskapsdeling som legger opp til at de skal dele det de har lært med kollegaene. En av deltakerne i fokusgruppeintervju fortalte at dette var noe som ble forventet:

> *Hos oss får vi stadig vekk tilbud om kurs etter hvert som vi får inn elever med nye diagnoser som vi ikke har vært borti […] Det er litt sånn policy at får du lov til å*

reise på kurs så må du faktisk komme tilbake til arbeidsplassen din og fortelle alle andre om hva du har vært og lært, sånn at vi også kan dra nytte av den erfaringen.

Som direkte respons på dette sa en annen deltaker at «det var tanken hos oss i mange år også, men så kom vi tilbake til den tiden da. Det ble aldri tid til å dele det».

5.4 Oppsummering

Blant skolemiljøansatte har 47 prosent ikke deltatt på noen aktiviteter for faglig utvikling på sin nåværende arbeidsplass. Det er 40 prosentpoeng flere enn blant ungdomsskolelærere, som svarte på tilsvarende spørsmål i TALIS-undersøkelsen i 2018. Kun 11 prosent skolemiljøansatte har tatt høyere utdanning eller fagskole, og 5 prosent har tatt fagbrev.

Relativt flest barne- og ungdomsarbeidere og skoleassistenter har ikke deltatt på noen aktiviteter for faglig utvikling. Skolemiljøansatte i videregående deltar i større grad på aktiviteter for faglig utvikling enn i grunnskolen.

Vi har delt hindringene for å delta i faglig utvikling inn i tre kategorier: praktiske forhold, forhold ved tilbudsstrukturen, og tilrettelegging fra skolens side.

Av disse er det praktiske forhold som i minst grad ser ut til å være en hindring. Rundt 1 av 3 er enige i praktiske forhold som handler om lokaler, digitalt utstyr eller kvalifikasjoner er til hinder. Litt flere opplever imidlertid sin egen økonomi som en hindring. Skolemiljøansatte i videregående opplever i mindre grad at praktiske forhold hindrer dem i å delta i faglig utvikling.

Skolemiljøansatte opplever i litt større grad at forhold ved tilbudsstrukturen er til hinder for å ta faglig utvikling: 36 prosent er enige i at de ikke finnes insentiver til å delta, mens 38 proenst mener at det ikke tilbys faglig utvikling innenfor deres interesseområder.

Manglende tilrettelegging fra skolens side oppleves som den største hindringen for å delta på faglige utviklingsaktiviteter. Manglende støtte fra skoleleder er imidlertid ikke den største hindringen, selv om 41 prosent også opplever dette som en hindring. Mellom 55 og 60 prosent er enige i at hindrene for å delta i faglig utvikling handler om at skolen ikke har økonomi til det, at de ikke får fri med full lønn, og at det ikke er nok ansatte igjen på skolen til å kompensere for at de er borte. Det fremkom også i fokusgruppeintervjuene at det kan være vanskelige å sette inn vikarer for skolemiljøansatte enn det er å sette inn vikarer for lærere, fordi én-til-én oppfølging er så relasjonsavhengig. Enigheten er større i grunnskolen enn i videregående om at samtlige av de overnevnte forholdene er til hinder for å delta i faglig utvikling.

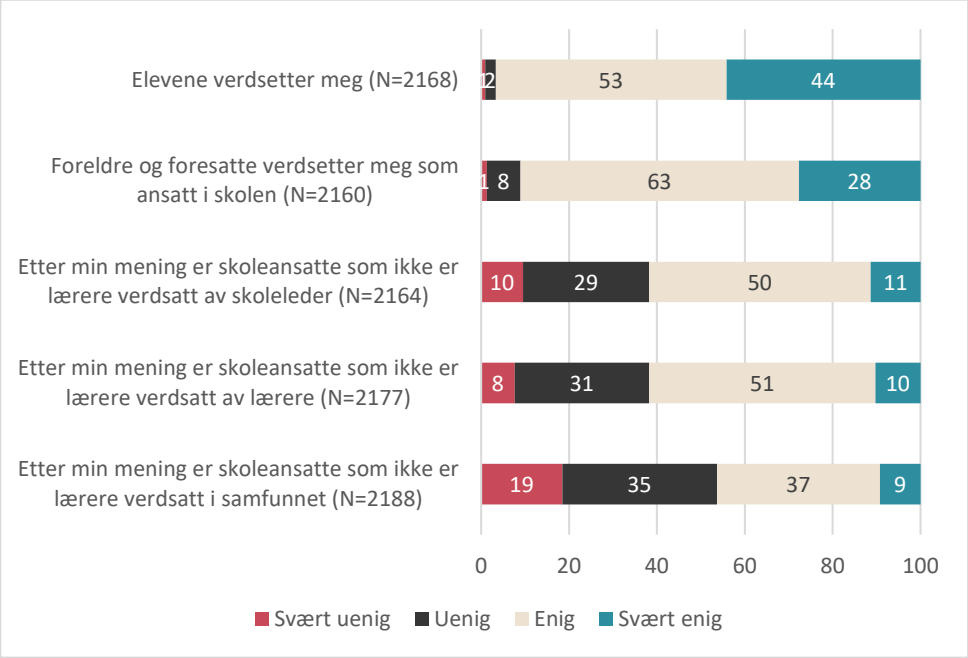
Fra fokusgruppene fremkommer det at det ligger en antagelse om et statushierarki til grunn for opplevelse av ikke å bli prioritert når det gjelder mulighetene

for kompetanseheving. Dette gjelder både innad i skolesystemet og mellom ansattgrupper. Det ble også tatt opp at rammevilkårene for kompetanseheving for lærer er annerledes, fordi skolen da får midler til for eksempel å sette inn vikarer.

6 Anerkjennelse og samhandling i laget rundt eleven

Som vi utdyper i kapittel 1.2 er en viktig forutsetning for vellykket tverrfaglig samarbeid at forskjellige yrkesgrupper anerkjenner hverandres kompetanse. For å undersøke dette har vi stilt skolemiljøansatte en rekke spørsmål som handler hvorvidt de opplever seg og rollen sin som verdsatt av ulike grupper, om deres arbeidsbetingelser og om generell jobbtilfredshet. Vi skal først se på spørsmålene som dreier seg om verdsettelse.

6.1 Verdsettelse



Figur 6.1 '*Vi ønsker å vite hva du tenker om jobben din. Hvor enig eller uenig er du i følgende utsagn?*' - Verdsettelse, prosent

Figur 6.1 viser svarfordelingen på fem utsagn som undersøker om skolemiljøansatte føler seg verdsatt. Alle utsagnene spør om verdsettelse som ansatt i skolen,

og ikke som person. Bare i utsagnet om elever har vi valgt å ikke presisere dette, ettersom det er lite trolig at elever oppfatter et tydelig skille mellom rollen og personen. Skillet mellom verdsettelse som person og verdsettelse i rollen som skolemiljøansatt, er noe vi kommer tilbake til i forbindelse med fokusgruppeintervjuene.

De to øverste utsagnene handler om hvorvidt den ansatte føler seg verdsatt av elever og foresatte, mens de tre siste undersøker om den ansatte opplever seg verdsatt av skoleleder, lærere og av samfunnet. Det er store forskjeller i svargivingen mellom de to øverste og de tre siste påstandene.

Over 90 prosent er enige eller svært enige i at elevene og foresatte verdsetter dem. Andelen svært enig er aller høyest når det gjelder elevene, med hele 44 prosent som oppgir svært enig. Den samme andelen er 28 prosent når det gelder foresatte. Dette er omtrent på nivå med barnehageansattes andel i *TALIS Starting Strong* 2018 (Gjerustad m.fl., 2020).

Skolemiljøansatte opplever i mindre grad at rollen deres i skolen er verdsatt av skoleledere og lærere (62 prosent oppgir enig og svært enig). Selv om det er et tydelig flertall som opplever at de er verdsatt av kolleger og ledere, er det viktig å huske på at det er et betydelig mindretall på nesten 40 prosent som altså ikke opplever seg som verdsatt av disse gruppene.

Til slutt viser figuren at litt under halvparten er enige eller svært enige (46 prosent) i at skoleansatte som ikke er lærere, er verdsatt i samfunnet. Skolemiljøansatte opplever seg dermed som litt mindre verdsatt enn barnehageansatte i 2018, hvor mellom 52 og 58 prosent oppga at de er enige eller svært enige i utsagnet (Gjerustad m.fl., 2020), men at de opplever å være mer verdsatt enn det lærere i ungdomsskolen oppga i 2018, hvor 35 prosent oppga å være enige eller svært enige i at lærerprofesjonen verdsettes i samfunnet (Carlsten m.fl., 2020). Vi vet ikke hva disse forskjellene skyldes, men en mulig forklaring kan være at koronapandemien og lærerstreiken i 2022 har bidratt til å løfte statusen til skolemiljøansatte ved å tydeliggjøre disse yrkesgruppenes sentrale rolle i skolen og samfunnet.

Når det gjelder verdsettelse finner vi ingen betydelige forskjeller mellom ulike yrkesgrupper, mellom faste og midlertidig ansatte eller mellom ansatte i grunnskolen og videregående.

6.2 Om å oppleve seg sett og hørt

En vesentlig forutsetning for å føle seg anerkjent og verdsatt er å oppleve at det er behov for ens kompetanse og innsats, og å bli sett for den man er og det man gjør. Som vi skal se i dette underkapitlet er det generelle inntrykket at skolemiljøansatte føler seg verdsatt, men at det i noen tilfeller er en mer «instrumentell» anerkjennelse av utførte arbeidsoppgaver, mens det i andre er en verdsettelse som går

ut over dette og en erkjennelse av hvor viktig ens rolle og person er for elever. Generelt sett hevdet en av deltakerne i fokusgruppeintervjuene at hen opplevde å gjøre en viktig jobb, og at det er et stort behov for flere barne- og ungomdsarbeidere i norsk skole:

> *Jeg tenker man hadde kommet langt, jeg, hvis man faktisk hadde satt inn én barne- og ungdomsarbeider, i alle fall én, i hver klasse. For det første så hadde det blitt mer ro i klasserommet, så hadde læreren fått gjort det den var ansatt for, å lære.*

En annen deltakerne ga uttrykk for at det på vedkommendes arbeidsplass var dette behovet erkjent, også blant lærerne, og at dette var viktig for en kultur med godt samarbeid:

> *Det er med påtrykk fra lærerne, for de ser at det er viktig å ha flere personer som går oppå […] En lærer trenger ikke stå og plastre: "Går det bra med denne gutten?", liksom. Det kan vi ta. Er det en utagering, så er det bedre at vi som går oppå som miljøarbeidere kommer og hjelper til og bidrar […] Supersmooth samarbeid. Men jeg hører andre som har samme stilling – de syns det er sykt vanskelig. Men det er noe med kulturen vi har bygd opp rundt det, på vår arbeidsplass.*

Å oppleve seg verdsatt på grunn av å være til nytte ble også formulert eksplisitt på følgende måte:

> *Når det er behov for deg, at du gjør en ekstrainnsats som skolen trenger, så får du anerkjennelse for det.*

Her ligger det imidlertid en kime til det motsatte, nemlig manglende verdsettelse og anerkjennelse ut over å være til nytte i ekstraordinære situasjoner. Flere av deltakerne var opptatt av å ikke bli hørt og sett som yrkesgruppe. Dette gjaldt alt fra kunnskapsministerens takketale under koronapandemien til sommerhilsener:

> *At vi ikke blir verdsatt det stemmer nok. For et par år siden fikk vi en sommerhilsen hvor vi takker alle lærere, men assistenter ble ikke nevnt i det hele tatt. Da følte vi oss null verdt.*

De fleste understrekte imidlertid at dette var som *yrkesgruppe*, og ikke som *person:*

> *Føler meg veldig verdsatt som menneske, men så er det den delingen mellom menneske og profesjon. For det er klart at når man ikke har utviklingsmuligheter, det er ikke tilrettelagte løp for videreutvikling, så er det noe med at man kanskje ikke blir verdsatt allikevel, selv om du i det daglige føler deg sett. Folk er takknemlige for å jobbe med deg, barna er glade for å se deg, du får til ting, det blir bemerket. Du kan oppleve veldig mye verdsettelse i det daglige, men likevel så er det det med at du er den ufaglærte, og vi har heller ikke noe system for at du skal kunne gå*

videre […] Så i det helt konkrete daglige så opplever jeg verdsettelse. Men systemmessig opplever jeg det ikke i like stor grad.

Manglende anerkjennelse og verdsetting som yrkesgruppe ble delvis forklart med manglende omtale og dermed synlighet:

Men så er det jo noe med at for å anerkjenne så må du vite hva for eksempel jeg gjør når jeg er på jobb […] Og det er det jo ingen som gjør […] Blir ikke like mye nevnt, på en måte. Når det kommer til skolen så er det mest lærerne som blir nevnt […] Tenker også litt at vi må tørre å ta vår plass. Vi må faktisk stå frem og snakke høyt om hvem vi er, hva vi kan.

Den manglende synligheten kommer også til uttrykk som manglende kunnskap om hva skolemiljøansatte faktisk har kompetanse på:

Jeg opplever at når jeg er på skole at jeg anerkjennes som den ansatte jeg er, men jeg opplever at det er veldig lite kunnskap om hva utdannelsen egentlig innebefatter. Manglende anerkjennelse i den forstand at de vet egentlig ikke hva vi er i stand til, men de er veldig glade for det vi gjør […] Jeg føler ikke at det er som fagperson jeg anerkjennes […] Altså, det jeg leverer burde andre levere. Mens det er det jeg gjør som gjør at man anerkjennes […] Det er et A- og B-lag på skolen. Undervisningen er jo pri én, ikke sant. Samtidig klager man på at det er ufaglærte – som man kaller alle andre yrkesgrupper om man ikke har undervisningskompetanse – at det er ufaglærte som er rundt barna. Så er de kanskje ikke så ufaglærte allikevel! Enten det er formell- eller realkompetanse så er den der, men den sees ikke og verdsettes ikke i det strategiske bildet.

Denne manglende verdsettelsen av kompetanse, og opplevelse av å spille på et mindre viktig «B-lag», ble trukket fram som et demotiverende aspekt ved jobben:

Jeg syns det er veldig trist […] hvis det nevnes andre yrkesgrupper [i skolen] så er du en «assistent». Ikke at det er noe feil, men jeg har faktisk tatt meg en utdannelse som tilsier at jeg er barne- og ungdomsarbeider. Jeg har andre roller innad på skolen, men når vi snakker så er alle «assistenter» […] Jeg har fagbrev, studiepoeng, jeg har jobbet med det, men blir alltid nederst. Og det gjør noe med lysten noen ganger.

Det var videre generell enighet i fokusgruppene om at det i offentligheten er få som kjenner til hva skolemiljøansatte har kompetanse på, noe som også preget deres opplevelse av å bli verdsatt i samfunnet:

Det handler litt om kunnskap […] Det finnes flere enn lærere, rektor og vaktmester på skolen […] Folk som vet hva vi driver med på, verdsetter det veldig mye.

Tilsvarende hevdet en annen informant at det er først når en selv kjenner elever med utfordringer at man får øynene opp for skolemiljøansatte kompetanse og innsats:

> *Det tror jeg er nøkkelordet […] De som har kjennskap til hva vi driver med. Men tror at den "jevne mannen i gata", altså foreldre og sånn som ikke har barn med utfordringer – jeg tror egentlig ikke at de tenker på oss i det hele tatt. Det er når du får et barn, eller barnebarn eller et eller annet med utfordringer, det er da vi kommer på banen. Så det er på en måte da de først for litt øya opp for hvilken jobb vi gjør.*

En av deltakerne trakk fram det hen mente var et paradoks knyttet til skoleeiers manglende verdsetting av en kompetanse den faktisk bidrar med å utdanne:

> *Hadde man satt det i system og verdsatt kompetansen, og hatt forventninger til hva en fagarbeider skal gjøre. Og det finnes skoler som gjør det. Det skulle vært mange flere av dem […] Min sånn største «det henger ikke på greip»-greie, er at det er skoleeiere som har videregående opplæring som utdanner fagarbeidene. Og så, når du skal […] jobbe på skolen, så anerkjennes du ikke som fagarbeider. Det er du selv som har rigget utdannelsen min, og sier at dette er viktig, og at jeg vil bli en dugende arbeidstaker når jeg er ferdig som fagarbeider – dette er ting yrkeslivet trenger – og så greier man ikke å omsette det til ressurser i egen virksomhet! Det syns jeg er rart.*

Tilsvarende hevdet en annen fokusgruppedeltaker at mens hen opplevde seg verdsatt på skolen, gjaldt ikke dette på arbeidsgivernivå:

> *Jeg føler lærere verdsetter kompetansen, og andre kollegaer på skolen for den del. Men høyere opp, kommunalt, så er jeg bare en lønningspost.*

Det var imidlertid flere som uttrykte at rektor i liten grad gir uttrykk for å verdsette skolemiljøansatte kompetanse. Følgende informant opplevde også å delvis bli oppfattet mest som en utgift på skolenivå:

> *Hos oss føler jeg at kanskje rektor er vel den som verdsetter eller anerkjenner oss minst. Du må liksom ned på avdelingsledernivå før vi virkelig blir satt pris på, mens rektor er vel litt av den gamle skole som egentlig syns at spesialpedagogisk avdeling på videregående skole er belastning, for vi koster så mye penger får vi høre.*

Manglende verdsettelse og anerkjennelse fra rektor og skoleledelse kan også, ifølge en annen informant, påvirke kollegiets syn på skolemiljøansatte og dermed også deres status i skolen:

Hvis ledelsen anerkjenner arbeidsgruppa og alltid omtaler det, for eksempel i møter eller sånne ting, på en fin måte og vet hva vi driver på med. Og hever statusen til hele gruppa. Der det ikke er kjennskap og ikke omtalt i møter, og du er jo «bare en assistent» […] Når det blir på den måten der så blir det statusen nedover også, blant lærerne også […] Når ledelsen er med på ballet, så spres det nedover til lærerkollegaer også […] Så folk forstår egentlig hva slags jobb du har, lærerne også […] Da har du en status, da er det en ting du gjør som er viktig for skolen. Da sprer det seg nedover, og hvis de ikke gjør det, så er det prisgitt at du kjenner godt den læreren da.

De fleste gir imidlertid uttrykk for et godt samarbeid med lærere, og føler også at de er verdsatt med den innsatsen de gjør og til en viss grad kompetansen de tilbyr. Likevel ble det understreket at det er «nok veldig som personavhengig. Veldig mange har et godt samarbeid med lærerne som de er i klasse til, men «noen er det nok vanskeligere hos». Dette kan blant annet handle om det vi i kapittel 3.6 kalte å «bli kastet ut i dypt vann»:

Jeg vet at mange av de som jobber som barneveiledere på vår skole ikke opplever at de blir veldig anerkjent av lærerne. At de føler de blir kastet inn i ting uten å få ordentlig beskjeder. Hvis det da går skeis får de kjeft for det, men så har de egentlig ikke fått noe opplegg.

Det kan med andre ord enkelte steder se ut til at det «er noen som kanskje ikke har like mye respekt, føler jeg, for fagarbeiderne, og verdsetter ikke den jobben vi gjør».

På den andre siden sitter vi igjen med inntrykket av skolemiljøansatte føler seg veldig verdsatt av elevene de jobber tett med, og også deres foreldre eller foresatte:

Det er på en måte de elevene, i alle fall for mitt vedkommende, som har de største utfordringene som setter seg i hjerterota di som du bærer med deg resten av livet ikke sant […] Da får man også veldig anerkjennelse fra foreldrene, at "hadde det ikke vært for deg så vet vi ikke hvordan det hadde gått". Så foreldre og elever – vi har mye krangling underveis, uten tvil, det er mye tøffe tak og sånn, men du er jo der. Så det er jo deg det kommer tilbake til hele tiden ikke sant.

Ifølge en annen deltaker kan foreldrene være helt eksplisitte i sin verdsettelse og anerkjenne med både ord og gaver hvor viktige skolemiljøansatte har vært for deres barn:

[Foreldrene] kan komme med en blomst, en sjokolade før ferier og de kan uttrykke at "hadde det ikke vært for deg så hadde ikke min elev hatt det så bra, jeg hadde ikke hatt det så bra". Så vi får veldig ofte tilbakemeldinger hos oss.

Vi er med dette over på den mer praktiske oppgaven vi presenterte fokusgruppene med når det gjaldt opplevelse av egen rolle, og dennes sentralitet og verdsettelse i skolen.

6.3 Lærernes innbytter, men elevenes kaptein?

Som nevnt i kapittel 2 utfordret vi fokusgruppedeltakerne til en litt mer «praktisk» øvelse gjennom å besvare et spørsmål ved hjelp av materielle artefakter. Vi la et flipoverark med et «curlingbo» påtegnet, og ba deltakerne om å ta hver sin pappkopp, snu den på hodet og skrive egen utdanningsbakgrunn i bunn. De ble så bedt om å plassere denne i curlingboet ut fra to hensyn. Først satte vi en pappkopp med en L for lærer, og ba dem plassere seg i forhold til denne yrkesgruppen med spørsmålet: «Hvis læreren som yrkesgruppe representerer skolens kjernevirksomhet knyttet til barn og unges utdanning, hvor vil du plassere deg selv i forhold til denne i laget rundt eleven?». Som vi ser av Figur 6.2 og Figur 6.3 er opplevde fokusgruppedeltakerne seg som rimelig nære sentrum, men med noe ulik individuell vurdering.

Hvis vi starter med den første fokusgruppen, ble resultatet avbildet på følgende måte (Figur 6.2):



Figur 6.2 Plassering rundt læreren, fokusgruppe 1.

Vi ba også om begrunnelse for plasseringen, og blant deltakerne som la seg lengst fra lærerne begrunnet dette med at «Jeg er jo på sidelinjen, føler jeg». Dette ble fulgt av en annen deltaker, som også valgte å plassere seg et stykke ut på siden, med at hen opplever seg «ikke helt ute i kanten allikevel […] I klasserommet er de også litt avhengig av oss også, selv om kanskje samarbeid og samarbeidstid er variabelt». Følgende informant begrunnet sitt valg med at opplevelsen av å være på sidelinjen kanskje kommer av manglende anerkjennelse for innsatsen som gjøres, men at den gjensidige avhengigheten fungerer som en sentripetalkraft:

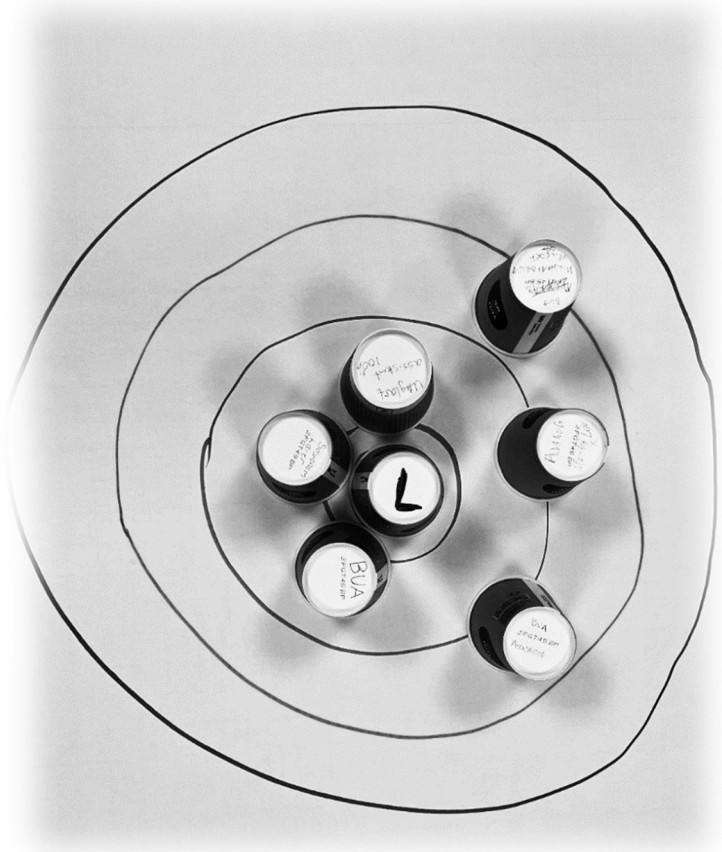
> *Man er på en måte litt på sidelinjen, men samtidig så er de også avhengig av oss da. Så egentlig burde vi vært i sentrum der også, for det hadde ikke helt gått rundt uten oss. Men det er ikke alltid sånn det oppfattes.*

En annen deltaker, som valgte å plassere seg nærmere læreren i sentrum, så ut til å dele denne analysen, og begrunnet også plasseringen med hensyn til opplevelsen av å være i et gjensidig avhengig lag rundt eleven og eget bidrag er helt nødvendig for at skolen skal kunne levere på sitt samfunnsmandat:

Jeg velger å plassere meg ganske tett opptil læreren. Og det er fordi hos oss så uttaler, pedagogen da, at de er avhengig av oss for å få hverdagen til å gå rundt, og sammen er vi et team rundt eleven.

Som vi ser uttrykker begge disse informantene at de føler seg helt sentrale for at hverdagen skal gå rundt. Det virker imidlertid ikke som at vurderingene henger sammen med utdanningsbakgrunn eller yrkestittel.

Hvis vi beveger oss over på den andre fokusgruppeintervjuet, ble bildet som følger (Figur 6.3):



Figur 6.3 Plassering rundt læreren, fokusgruppe 2.

Som vi ser plasserer denne gruppen seg tettere på læreren enn den første. Dette gjelder også en deltaker som var ufaglært. Begrunnelsene her hvilte både på opplevelse av at kompetansen verdsettes slik at en av deltakerne uttrykte at «Jeg føler jeg har kompetanse lærerne setter pris på, derfor setter jeg meg så nærme som det», og en opplevelse av inkludering i «varmen»:

Jeg føler jeg er veldig godt tatt imot av lærer og ledelsen. Jeg føler meg inne i varmen.

Koppen i midten, som representerte læreren, ble så byttet ut med en kopp med E for eleven, og vi ba dem plassere seg i forhold til hvor de opplevde å være i laget rundt denne. Selv om bildene er talende nok, var spørsmålet vi fikk tilbake enda mer talende for hvordan de anså egen posisjon på laget: «Kan jeg plassere den oppå?». På spørsmål fra oss om hvor mange som ville ønsket å gjøre det om det ikke hadde ødelagt for fotograferingen av resultatet, svarte fem av seks at de ville ha gjort det i første fokusgruppe (Figur 6.4):



Figur 6.4 Plassering rundt eleven, fokusgruppe 1.

Som vi ser av Figur 6.4 har den sjette deltakeren valgt å plassere seg lenger borte fra eleven, og det var begrunnet med at vedkommende var avdelingsleder på SFO og dermed ikke jobbet like tett på elevgruppen. Likevel ga hen uttrykk for å oppleve eget arbeid som betydningsfullt for elevene ved skolen. De øvrige deltakerne

valgte også å utdype plasseringen med mer anekdotelignende eksempler på hvor tett de opplevde seg på eleven og hvor verdsatte de følte seg:

> *Har sånne fantastiske historier, ikke sant. En liten tass eller to som skulle feire bursdag sammen: "kan du ikke være så snill å komme i bursdagen min". Så sa jeg: «Du må huske at det er 24 stykker i klassen, jeg kan ikke love det» […] Og to dager før sier han «Har du sjekket igjen om du kan komme? […] Jeg har sagt til alle andre at jeg ønsker meg fotballkort, men jeg ønsker bare at du skal komme i bursdagen min» …] Så kjører jeg fra Fagforbundet etter [et] møte [den dagen] – kjører ut på motorveien, og kjenner bare bilen drar av mot [bursdagslokalet]. Og kommer inn der, og han er så glad at han gråt […] Heldigvis er det ingen andre som har bedt om det ennå! Det er noe med at du er kjempeviktig for de elevene du har, ikke sant. […] De har ikke sett deg på halvannen time. Så kommer de da 100 meter unna løpende og skal ha klemmer og sånn. Du er jo sammen med dem mange timer hver eneste dag. Du er kjempeviktig for dem.*

Som vi ser av bildet i Figur 6.5 fra den andre fokusgruppen var deltakerne der enda mer samstemte i sin plassering tett på eleven i laget rundt:

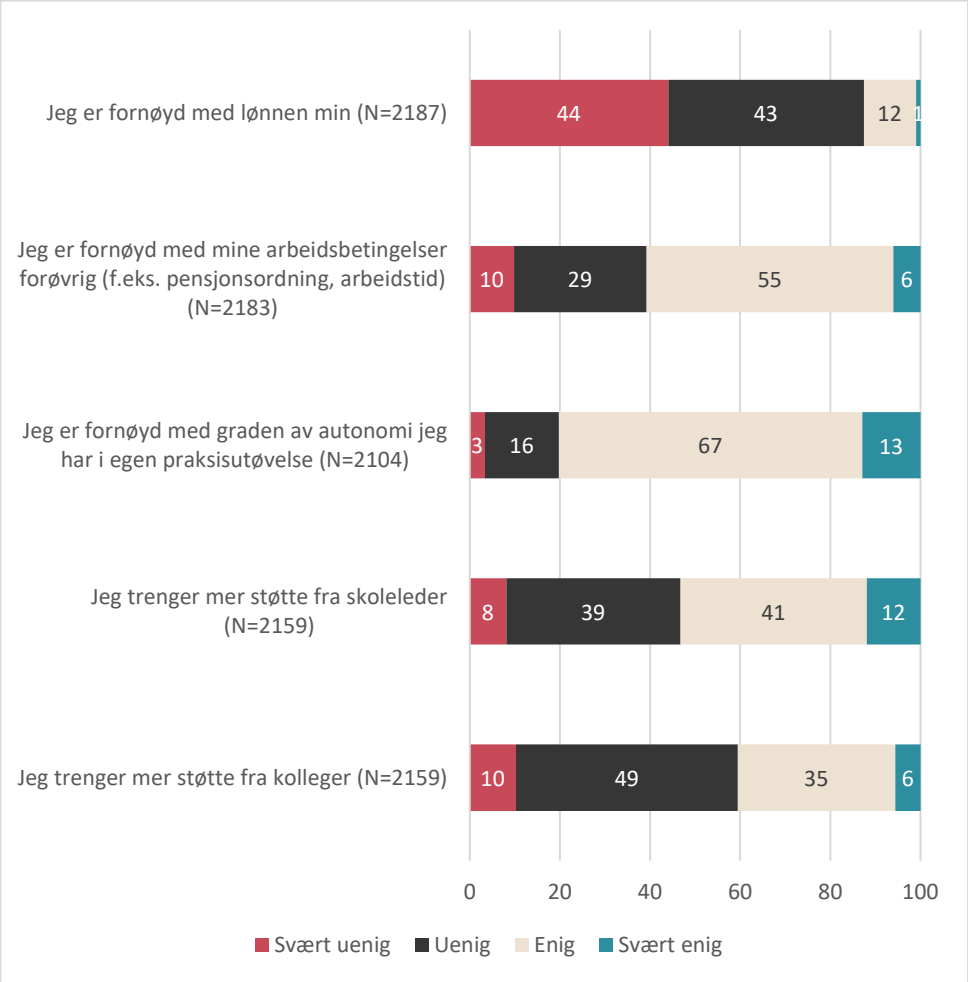


Figur 6.5 Plassering rundt eleven, fokusgruppe 2.

I denne fokusgruppen svarte alle seks bekreftende på vårt oppfølgingsspørsmål om de ville ha plassert koppen sin oppå elevens om vi hadde tillatt det.

Formålet med denne metoden var som nevnt i kapittel 2, både å anskueliggjøre vurderingen som en romlig og relasjonell plassering, men også å skape diskusjon deltakerne mellom gjennom at de ble bedt om å begrunne valg av plassering. Vi har sett at skolemiljøansatte velger å se seg selv som posisjonert relativt sett lenger unna lærerkollegiet, som skal levere på skolens mandat, enn til elevene i vurderingen av deres posisjon i elevens skolehverdag. Det at dette til en viss grad er i uoverensstemmelse er interessant i lys av at elevenes trivsel og å ha signifikante andre i skoen preger både enkeltelevers nærvær og skolemiljøet. Dette i tillegg til arbeidsinnsatsen skolemiljøansatte faktisk også legger ned i å bistå med opplæring for elever med særskilte behov.

6.4 Arbeidsbetingelser



Figur 6.6 '*Vi ønsker å vite hva du tenker om jobben din. Hvor enig eller uenig er du i følgende utsagn?*' - Arbeidsbetingelser, prosent

Figur 6.6 viser skolemiljøansattes svar på fem spørsmål om deres arbeidsbetingelser. Svarene tyder på at det er stor grad av fornøydhet ved enkelte sider av arbeidsbetingelsene, og mindre fornøydhet ved andre. Et stort flertall (80 prosent) er enige eller svært enige i at de er fornøyde med graden av autonomi i egen praksisutøvelse.

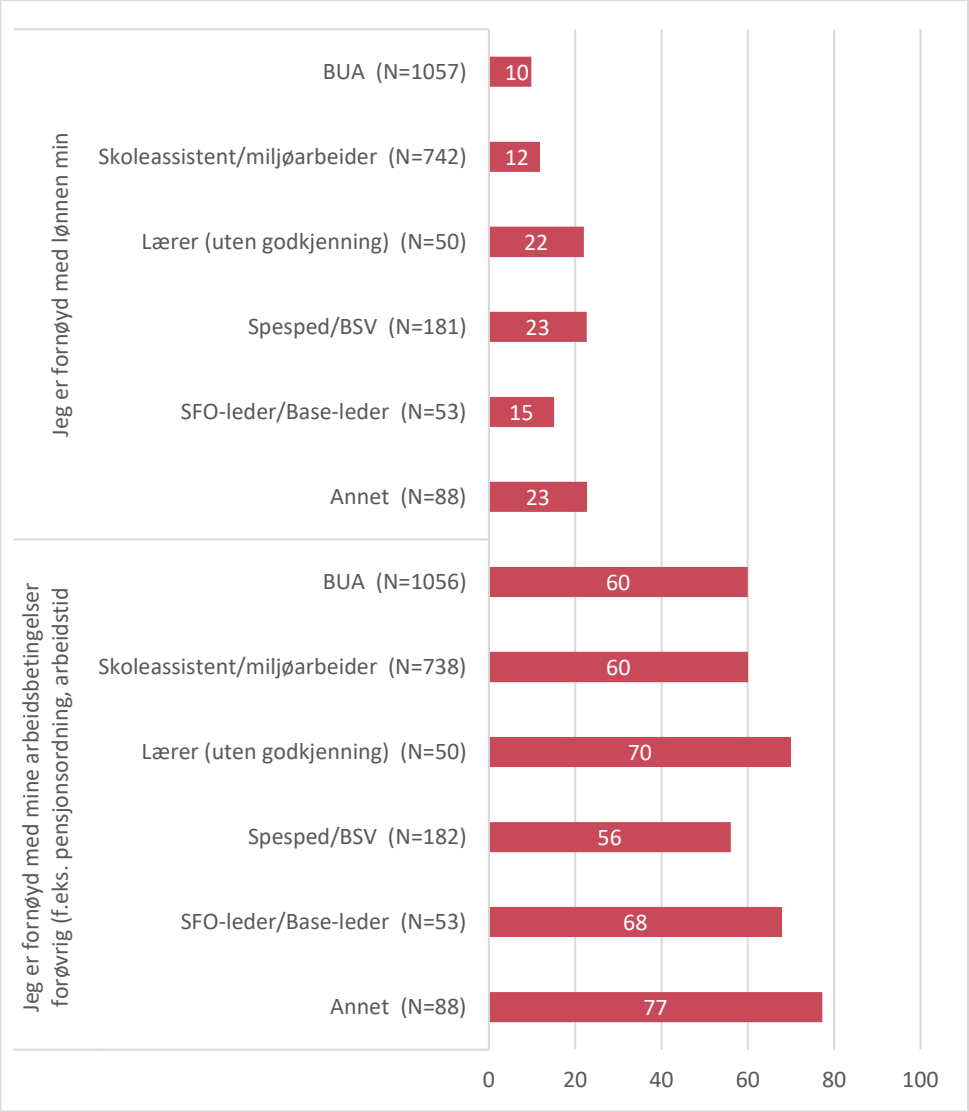
Et klart flertall (60 prosent oppgir enig eller svært enig) skolemiljøansatte utrykker også at de er fornøyde med øvrige arbeidsbetingelser, som pensjonsordning og arbeidstider. Selv om flertallet er fornøyd, er andelen skolemiljøansatte som er fornøyd noe lavere enn barnehageansatte i 2018. På et likelydende spørsmål oppga 74 prosent at de var enige eller svært enige (Gjerustad m.fl., 2020). Lærere ble også stilt et spørsmål om arbeidsbetingelser i TALIS-undersøkelsen som ble gjennomført i 2018. Lærerne fikk oppgitt andre eksempler på arbeidsbetingelser enn barnehageansatte, så spørsmålene er ikke helt sammenliknbare[5]. Likevel ser det ut til at også lærere er noe mer fornøyde med øvrige arbeidsbetingelser (66 prosent oppgir enig eller svært enig) (Throndsen m.fl., 2019).

Skolemiljøansatte ser derimot ut til å være delt i synet på om de ønske mer støtte fra skoleleder og kolleger. Litt over halvparten oppgir å være fornøyde med støtten de mottar fra kolleger: 59 prosent oppgir å være uenig eller svært uenig i at de trenger mer støtte fra kolleger. Litt under halvparten (47 prosent) er uenig eller svært uenig i at de trenger mer støtte fra skoleleder.

Til slutt viser figuren at nærmest ingen er fornøyde med lønnen sin. Bare 12 prosent oppgir å være enig, og kun 1 prosent er svært enig. Her er det svært store forskjeller mellom hvordan skolemiljøansatte svarer og hvordan barnehageansatte og lærere på ungdomstrinnet svarte i 2018. Blant barnehageansatte er 30 prosent enig eller svært enig i at de er fornøyde med lønnen sin (Gjerustad m.fl. 2020). I ungdomsskolen er 56 av lærerne med fem års erfaring eller mindre fornøyde, mens 45 prosent av lærerne med mer enn fem års erfaring er fornøyde. Selv om det har vært mer fokus på lønnsbetingelsene med streiker i både barnehage- og skolesektoren de senere årene, er dette trolig et uttrykk for dårligere lønnsvilkår blant skolemiljøansatte sammenliknet med lærere.

For to av utsagnene om arbeidsbetingelser viser det seg å være noe forskjell mellom yrkesgruppene. Andelen som oppgir å være enige eller svært enige i hver yrkesgruppe er vist i Figur 6.7. Bare påstander hvor det er betydelige forskjeller er tatt med.

[5] «Bortsett fra lønnen min, er jeg fornøyd med mine arbeidsbetingelser (f.eks. arbeidsmengde, timeplan).»



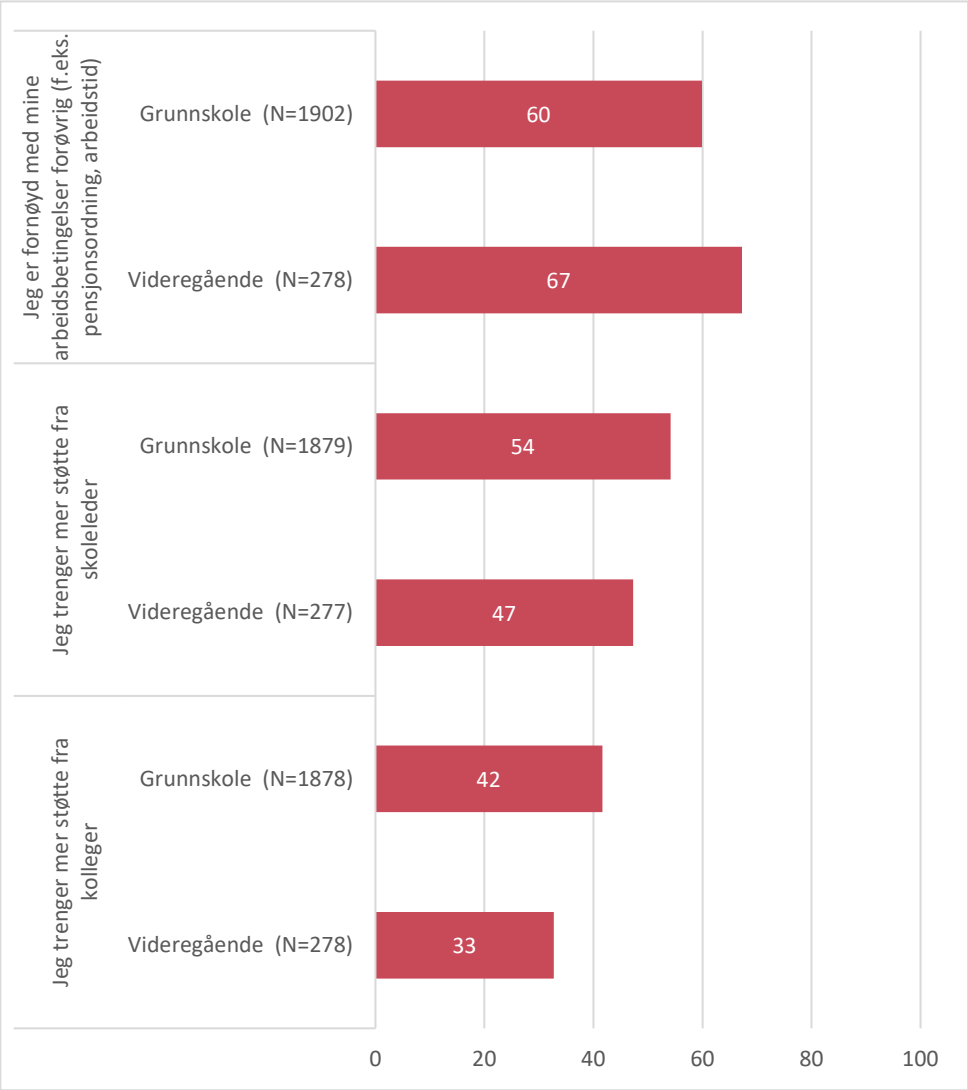
Figur 6.7 '*Vi ønsker å vite hva du tenker om jobben din. Hvor enig eller uenig er du i følgende utsagn?*' - Arbeidsbetingelser, andelen enige eller svært enig etter yrkesgruppe

Figur 6.7 viser at barne- og ungdomsarbeidere og skoleassistenter er litt mindre fornøyd med arbeidsbetingelsene sine enn særlig lærere uten godkjenning. Bare rundt 10 prosent av barne- og ungdomsarbeidere og skoleassistenter oppgir å være fornøyde med lønnen sin, sammenliknet med over 20 prosent av lærere uten godkjenning og miljøterapeuter/spesialpedagoger/BSV-utdannede. SFO-lederne befinner seg mellom disse gruppene når det gjelder fornøydhet med lønnen.

Når det gjelder øvrige arbeidsbetingelser oppgir 60 prosent av barne- og ungdomsarbeidere og skoleassistenter at de er fornøyde. Dette er noe lavere enn lærere uten godkjenning, hvor 70 prosent er fornøyde. Til forskjell fra påstanden om lønn, er imidlertid miljøterapeuter/spesialpedagoger/BSV-utdannede gruppen

som er minst fornøyd med øvrige arbeidsbetingelser, mens SFO-ledere er blant gruppene hvor relativt flest er fornøyde.

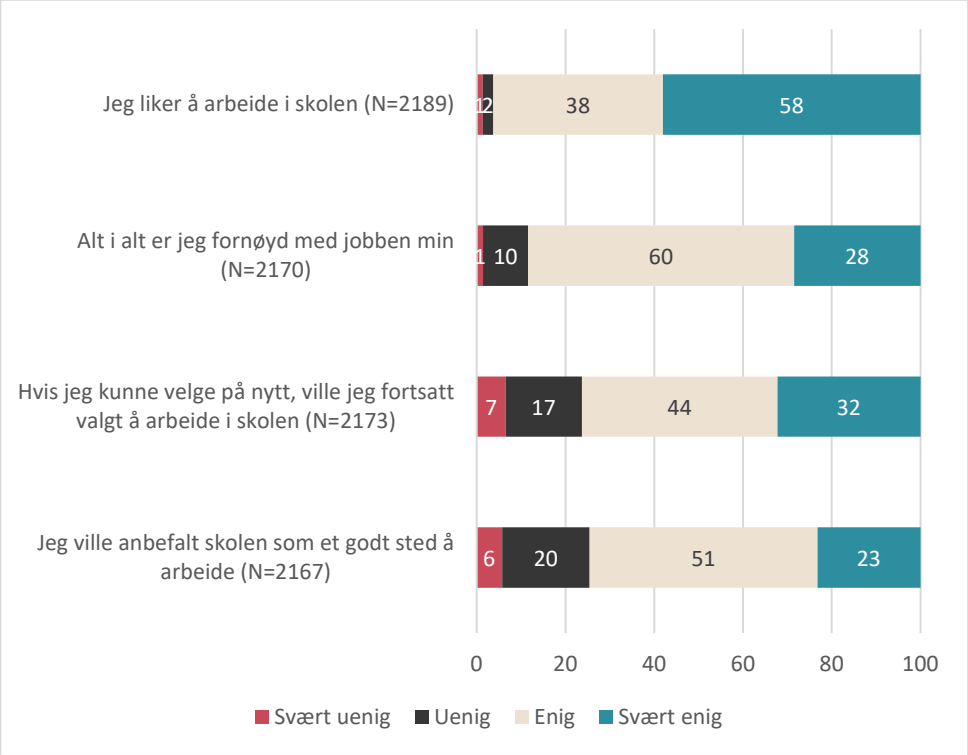
Videre finner vi også at ansatte i videregående virker å være mer fornøyde med arbeidsbetingelsene enn ansatte i grunnskolen. Figur 6.8 viser andelene i grunnskolen og videregående som er enig eller svært enige i utsagnene hvor det er betydelige forskjeller.



Figur 6.8 '*Vi ønsker å vite hva du tenker om jobben din. Hvor enig eller uenig er du i følgende utsagn?*' - Arbeidsbetingelser, andelen enige eller svært enig etter skoleslag

Fra Figur 6.8 kan vi se at relativt flere ansatte i videregående er fornøyde med øvrige arbeidsbetingelser (67 mot 60 prosent enig/svært enig), at relativt færre har behov for mer støtte fra skoleleder (54 mot 47 prosent enig/svært enig) og at relativt færre har behov for mer støtte fra kolleger (42 mot 33 prosent enig/svært enig).

6.5 Jobbtilfredshet



Figur 6.9 '*Vi ønsker å vite hva du tenker om jobben din. Hvor enig eller uenig er du i følgende utsagn?*' - Jobbtilfredshet, prosent

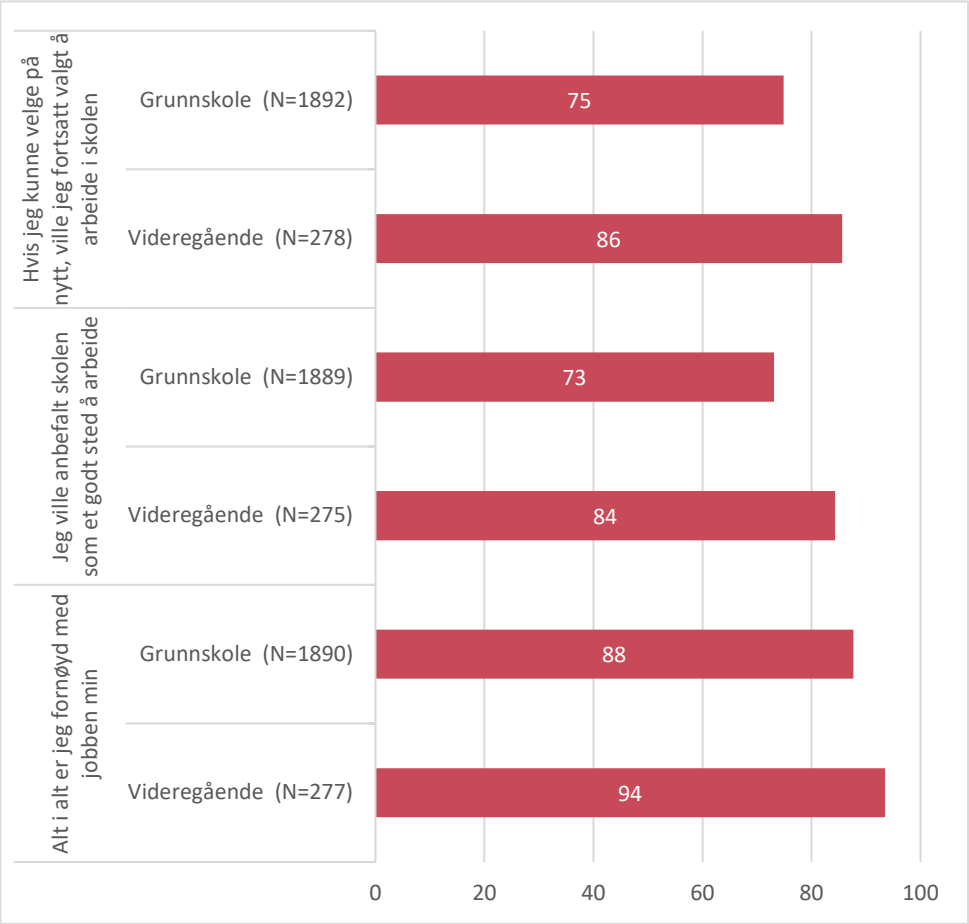
Figur 6.9 viser svarene på fire utsagn som handler om generell jobbtilfredshet. Hovedbildet er at de aller fleste opplever å være tilfredse med jobben sin, 75 prosent eller mer er enige eller svært enige i samtlige påstander. Størst enighet er det i at de skolemiljøansatte like å arbeide i skolen. Hele 58 prosent oppgir å være svært enig, med ytterligere 38 prosent som oppgir å være enig. Altså er det kun 3 prosent som er uenig eller svært uenig i påstanden.

Videre er en litt mindre, men fortsatt meget stor andel (88 prosent er enig eller svært enig) fornøyd med jobben sin, og 75-76 prosent er enig eller svært enig i at de ville valgt å jobbe i skolen dersom de fikk velge på nytt, og at de vil anbefale skolen som et godt sted å arbeide.

Selv om de aller fleste ser ut til å ha høy jobbtilfredshet, finner vi noe lavere tilfredshet hvis vi sammenlikner skolemiljøansatte med ungdomsskolelærere og barnehageansatte i 2018. Andelen som oppgir at de liker å jobbe i barnehagen og skolen er omtrent helt lik, men andelen som er fornøyd med jobben sin er noe høyere blant både barnehageansatte (96 prosent enig/svært enig) og ungdomsskolelærere (93 prosent enig/svært enig). Forskjellene er enda større dersom vi ser på andelen som ville valgt å jobbe i barnehagen dersom de fikk velge om igjen

(96 prosent enig/svært enig) og som ville anbefalt barnehagen som et godt sted å arbeide (93 prosent enig/svært enig).

Når det gjelder jobbtilfredshet finner vi ingen betydelige forskjeller mellom yrkesgruppene. Vi finner imidlertid flere betydelige forskjeller mellom ansatte i grunnskolen og videregående. Andelene som oppgir å være enig eller svært enig etter skoleslag er vist i Figur 6.10.



Figur 6.10 '*Vi ønsker å vite hva du tenker om jobben din. Hvor enig eller uenig er du i følgende utsagn?*' - Jobbtilfredshet, andelen enig eller svært enig etter skoleslag

Figur 6.10 viser at relativt flere ansatte i videregående oppgir å være tilfredse med jobben sin. I videregående oppgir 86 prosent at de ville valgt å arbeide i skolen hvis de kunne valgt på nytt, mot 75 prosent i grunnskolen. Tilsvarende oppgir 84 prosent av ansatte i videregående at de ville anbefalt skolen som et godt sted å arbeide, mot 73 prosent i grunnskolen. Til slutt er hele 94 prosent enige i at de er fornøyde med jobben sin i videregående, sammenliknet med 88 prosent i grunnskolen.

Disse funnene er ikke så overraskende sett i lys av at ansatte i videregående har vært mer fornøyd med arbeidsbetingelsene sine. Vi så også i kapittel 4 at ansatte i videregående får større mulighet til å delta i faglig utvikling.

6.6 Oppsummering

Nesten samtlige skolemiljøansatte opplever seg som verdsatt av elever og foresatte, men opplever seg i mindre grad verdsatt av lærere og ledere i skolen. Nesten 40 prosent er uenige i at skoleansatte som ikke er lærere verdsettes av henholdsvis skoleleder og lærere. Enda flere, 54 prosent er uenige i at skoleansatte som ikke er lærere verdsettes av samfunnet.

For de relativt store andelene som opplever at de ikke verdsettes av lærer, skoleledere, og særlig av samfunnet, kan forklaringen være at de ikke føler seg sett og hørt. I fokusgruppene, som i svarene fra spørreundersøkelsen, er det delte meninger om dette. Enkelte opplever at behovet for deres kompetanse var erkjent på skolen, og at dette er viktig for en kultur med godt samarbeid. Andre opplevde imidlertid at de ikke blir hørt og sett som yrkesgruppe, selv om de føler seg verdsatt som person. Både når det gjelder lærere, skoleledere og samfunnet for øvrig, blir manglende annerkjennelse forklart med at det er manglende kunnskap om hva skolemiljøansatte har kompetanse på.

Fokusgruppene viste også at skolemiljøansatte opplever seg selv som litt i utkanten av skolens kjernevirksomhet dersom læreren plasseres i sentrum. Dette ble begrunnet med at de opplevde seg litt på sidelinjen, fordi de ikke oppfatter at de blir anerkjent for innsatsen som gjøres. Dersom det er eleven som plasseres i sentrum, opplever skolemiljøansatte at de også er i kjernen av skolens virksomhet.

Selv om nesten 40 prosent oppgir å være uenige i at skoleansatte som ikke er lærere verdsettes av lærere og skoleleder, er flertallet fornøyd med arbeidsbetingelsene sine (lønn er et unntak) og tilfredse med jobben sin. Det er svært stor enighet blant skolemiljøansatte om at de er fornøyde med graden av autonomi, og rundt 60 prosent er fornøyd med arbeidsbetingelser som pensjonsordning og arbeidstider, og med støtten de får fra kolleger. Et flertall ser imidlertid ut til å ønske seg mer støtte fra skoleleder. Avslutningsvis så vi at nesten samtlige liker å arbeide i skolen, er fornøyde med jobben sin, og vil anbefale skolen som et godt sted å jobbe.

Referanser

Alne, R., Vika, K. S., & Høst, H. (2023). Høy arbeidsmarkedsrelevans i fagskoleutdanningene: Kandidatundersøkelse for fagskoleutdannede i 2019 og 2020.

Al Sayah, F., Szafran, O., Robertson, S., Bell, N. R. & Williams, B. (2014). Nursing perspectives on factors influencing interdisciplinary teamwork in the Canadian primary care setting. *Journal of Clinical Nursing, 23(19-20),* 2968-2979. https://doi.org/https://doi.org/10.1111/jocn.12547

Anthun, R. A. (2002). *School psychology service quality: Consumer appraisal, quality dimensions, and collaborative improvement potential* (Doktorgradsavhandling). Psykologisk fakultet, Universitetet i Bergen

Bergene, A. C., Vika, K. S., Denisova, E., Steine, F. S., & Vennerød-Diesen, F. F. (2021). Spørsmål til Skole-Norge: Analyser og resultater fra Utdanningsdirektoratets spørreundersøkelse til skoler og skoleeiere høsten 2021. NIFU-rapport, 2021(25).

Borg, E., Christensen, H., Fossestøl, K. & Pålshaugen, Ø. (2015). *Hva lærerne ikke kan! Et kunnskapsgrunnlag for satsning på bruk av flerfaglig kompetanse i skolen.* AFI-rapport 6. Oslo: AFI https://doi.org/10.7577/afi/rapport/2015:6

Bronstein, L. R. (2002). Index of interdisciplinary collaboration.(instrument development). *Social work research, 26(2),* 113-127. https://doi.org/https://doi.org/10.1093/swr/26.2.113

Campbell, H. & Macdonald, S. (1995). The school health service in fife: A survey of the views of school head and guidance teachers. *Public Health, 109(5),* 319-326. https://doi.org/https://doi.org/10.1016/S0033-3506(95)80003-4

Carlsten, T. C., Throndsen, I., & Björnsson, J. K. (2020). TALIS 2018: Flere hovedfunn fra ungdomstrinnet.

Clancy, A., Gressnes, T. & Svensson, T. (2013). Public health nursing and interprofessional collaboration in Norwegian municipalities: A questionnaire study. *Scandinavian Journal of Caring Sciences, 27(3),* 659-668. https://doi.org/https://doi.org/10.1111/j.1471-6712.2012.01079.x

Federici, R. A., Helleve, A., Midthassel, U. V., Salvanes, K. V., Pedersen, C., Bergene, A. C., Bru, L. E., Bøckmann, E., Vika, K. S., og Wollscheid, S. (2020) *Et lag rundt*

eleven: Økt helsesykepleierressurs i systemrettet og strukturert samarbeid med skole – en effektevaluering. Oslo: NIFU, FHI, UIS

Gjerustad, C., Opheim, V., Hjetland, H. N., Rogde, K., Bergene, A. C., & Gulbrandsen, L. (2020). Trivsel, læring og utvikling i barnehagen: Resultater fra TALIS Starting Strong Survey, Foreldreundersøkelsen i barnehage (FUBA) og BASIL.

Hjälmhult, E., Wold, B. & Samdal, O. (2002). Skolehelsetjenesten og helsefremmende arbeid: Samarbeid mellom helsesøstre og lærere ved de norske skolene i 'europeisk nettverk av helsefremmende skoler'. *Vård I Norden, 22(1)*, 42-46. https://doi.org/https://doi.org/10.1177/010740830202200108

Holtermann, H., Skjelbred, S. E., Wiborg, V., & Fidjeland, A. (2022). Lettere overgang til arbeidslivet med fersk mastergrad.

Hustad, B.-C., Lødding, B., Fylling, I. & Ulriksen, R. (2016). *Systemorientering gjennom kompetanseutvikling? Første delrapport fra evalueringen av strategi for etter- og videreutdanning i pp-tjenesten.*

Kolnes, J., Øverland, K. & Midthassel, U. V. (2020). A system-based approach to expert assessment work-exploring experiences among professionals in the Norwegian educational psychological service and schools. *Scandinavian Journal of Educational Research, 1-19.* https://doi.org/https://doi.org/10.1080/00313831.2020.1754904

Malhotra, N. & Reay, T. (2019). Hybridity and power in the microfoundations of professional work. I *Microfoundations of institutions*. Emerald Publishing Limited.

Meld. St. 6. (2019-2020). *Tett på – tidlig innsats og inkluderende fellesskap i barnehage, skole og sfo.* Oslo: Kunnskapsdepartementet.

Meld. St. 19. (2009-2010). *Tid til læring – oppfølging av tidsbruksutvalgets rapport*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.

Meld. St. 19. (2014-2015). *Folkehelsemeldingen — mestring og muligheter.* Oslo: H.-o. omsorgsdepartementet

Meld. St. 21. (2016-2017). *Lærelyst – tidlig innsats og kvalitet i skolen.* Oslo Kunnskapsdepartementet

Midthassel, U. V. (2011). Utvikling av håndbok i klasseledelse – en skoleomfattende sak. *I U. V. Midthassel, E. Bru, S. K. Ertesvåg & E. Roland (Red.), Tidlig intervensjon og systemrettet arbeid for et godt læringsmiljø.* Oslo: Universitetsforlaget.

Moran, K. & Bodenhorn, N. (2015). Elementary school counselors' collaboration with community mental health providers. *Journal of School Counseling, 13(4).*

Mælan, E. N. (2018). *Læreres praksis og elevers psykiske helse. En eksplorerende studie i ungdomsskolen* (Doktorgradsavhandling). Fakultet for lærerutdanning og pedagogikk, Høgskolen i Innlandet.

Mælan, E. N., Tjomsland, H. E., Baklien, B. & Thurston, M. (2020). Helping teachers support pupils with mental health problems through interprofessional collaboration: A qualitative study of teachers and school principals. *Scandinavian Journal of Educational Research, 64(3),* 425-439. https://doi.org/10.1080/00313831.2019.1570548

NOU 2009: 18. *Rett til læring.* Oslo: Kunnskapsdepartementet.

NOU 2015: 2. *Å høre til — virkemidler for et trygt psykososialt skolemiljø.* Oslo: Kunnskapsdepartementet.

Sørensen, K. H. (1997). Den nye tverrfagligheten : Fra polyteknisk generalist til polyvalent spesialist. *I T. Dahl & K. H. Sørensen (Red.), Perspektiver på tvers: Disiplin og tverrfaglighet på det moderne forskningsuniversitetet*. Trondheim: Tapir.

Teige, A.-M. & Hedlund, M. (2016). Utfordringer ved helsesøsterrollen i tverrfaglig samarbeid. *Sykepleien Forskning, 11(1).* https://doi.org/10.4220/Sykepleienf.2016.56817

Throndsen, I., Carlsten, T. C., & Björnsson, J. K. (2019). TALIS 2018: Første hovedfunn fra ungdomstrinnet.

Tveit, A., Kovač, V. & Cameron, D. (2012). 'ja takk, begge deler' ppts individ-og systemrettede arbeid i barnehagen. *Spesialpedagogikk, 4,* 42-56.

Tabelloversikt

Tabell 2.1 Svarstatus 16
Tabell 3.1 Yrkesbakgrunn og yrkesgrupper 23

Figuroversikt

Figur 2.1 Alder- og kjønnsfordeling i utvalg og populasjon, prosent 17

Figur 2.2 Fylkesfordeling i utvalg og populasjon, prosent 18

Figur 2.3 Yrkesfordeling og andelen tillitsvalgte i utvalg og populasjon, prosent 19

Figur 3.1 Høyeste fullførte utdanning, prosent 22

Figur 3.2 Skoletrinn, prosent 24

Figur 3.3 Andelen som er fast ansatt og som jobber heltid, prosent 25

Figur 4.1 '*I løpet av høstsemesteret 2022, i hvilken grad opplever du at du bidro i skolen sitt arbeid med ...?*', prosent. 26

Figur 4.2 '*I løpet av høstsemesteret 2022, i hvilken grad opplever du at du bidro i skolen sitt arbeid med ...?*', andelen som oppgir i stor eller svært stor grad etter skoleslag 28

Figur 4.3 '*I løpet av høstsemesteret 2022, i hvilken grad opplever du at du bidro i skolen sitt arbeid med ...?*', etter yrkesgruppe, prosentandelen som har svart i stor eller svært stor grad. 29

Figur 4.4 '*I hvilken grad har du behov for mer kompetanse i arbeidet ditt med følgende elevgrupper?*', prosent 30

Figur 4.5 '*I hvilken grad har du behov for mer kompetanse i arbeidet ditt med følgende elevgrupper?*', etter yrkesgruppe, prosentandelen som oppgir i stor eller svært stor grad. 31

Figur 4.6 '*I løpet av høstsemesteret 2022, i hvilken grad har du jobbet med følgende tema?*', prosent. 32

Figur 4.7 '*I løpet av høstsemesteret 2022, i hvilken grad har du jobbet med følgende tema?*', etter yrkesgruppe, prosentandelen som oppgir i stor eller svært stor grad 33

Figur 4.8 '*Hvordan synes du innholdet i utdanningen din passer med arbeidsoppgavene i jobben?*', etter om respondenten er ufaglært, prosent 34

Figur 4.9 '*Hvordan synes du innholdet i utdanningen din passer med arbeidsoppgavene i jobben?*', etter yrkesgruppe, prosent 35

Figur 4.10 '*I hvilken grad får du utnyttet dine kunnskaper og ferdigheter i denne jobben?*', etter yrkesgruppe, prosent....36

Figur 4.11 '*I hvilken grad krever denne jobben mer kunnskap eller ferdigheter enn du faktisk kan tilby?*', etter yrkesgruppe, prosent....38

Figur 4.12 '*Hvordan vil du karakterisere arbeidsoppgavene du har i jobben din sammenlignet med nivået på utdanningen din?*', etter om respondenten er ufaglært, prosent....39

Figur 4.13 '*Hvordan vil du karakterisere arbeidsoppgavene du har i jobben din sammenlignet med nivået på utdanningen din?*', etter yrkesgruppe, prosent....40

Figur 4.14 '*I hvilken grad stemmer følgende utsagn?*', prosent....41

Figur 4.15 '*I hvilken grad stemmer følgende utsagn?*', andelen i stor eller svært stor grad etter yrkesgruppe....42

Figur 4.16 '*Kryss av for de oppvekstrelaterte profesjonene på skolen følgende utsagt passer for. Flere kryss mulig.*', prosent (Kilde: Spørsmål til Skole-Norge høsten 2021)....43

Figur 4.17 '*Ta stilling til følgende spørsmål: I løpet av høstsemesteret 2022 …*', prosent....47

Figur 4.18 '*I løpet av høstsemesteret 2022, deltok du eller ble du invitert til følgende møter ved skolen?*', prosent....48

Figur 4.19 Andelen som oppgir å ha samarbeidet, prosent (N=2186-2232)....49

Figur 4.20 '*Hvordan opplevde du samarbeidet med …?*', prosent....50

Figur 5.1 '*Har du deltatt i noen av følgende aktiviteter for faglig utvikling i på din nåværende arbeidsplass? Flere kryss mulig.*', prosent (N=2022)....57

Figur 5.2 '*Har ikke deltatt på noen av de følgende aktivitetene*', etter skoletype og yrkesgruppe, prosent....58

Figur 5.3 '*Har du deltatt i noen av følgende aktiviteter for faglig utvikling i på din nåværende arbeidsplass? Flere kryss mulig.*', aktiviteter 10 prosent eller flere i en yrkesgruppe har deltatt på etter yrkesgruppe, prosent....60

Figur 5.4 '*I hvilken grad virket disse aktivitetene for faglig utvikling positivt inn på ditt arbeid med barn?*', prosent....61

Figur 5.5 '*Hvor enig eller uenig er du i at følgende forhold hindrer deg i å delta i faglig utvikling?*' – forhold som i liten grad er til hinder for faglig utvikling, prosent....62

Figur 5.6 '*Hvor enig eller uenig er du i at følgende forhold hindrer deg i å delta i faglig utvikling?*' – praktiske forhold, prosent....63

Figur 5.7 '*Hvor enig eller uenig er du i at følgende forhold hindrer deg i å delta i faglig utvikling?*' – praktiske forhold, andelen som har svart enig eller svært enig etter yrkesgruppe....64

Figur 5.8 '*Hvor enig eller uenig er du i at følgende forhold hindrer deg i å delta i faglig utvikling?*' – praktiske forhold, andelen som har svart enig eller svært enig etter skoletype 65

Figur 5.9 '*Hvor enig eller uenig er du i at følgende forhold hindrer deg i å delta i faglig utvikling?*' – Tilbudsstrukturen, prosent 66

Figur 5.10 '*Hvor enig eller uenig er du i at følgende forhold hindrer deg i å delta i faglig utvikling?*' – tilrettelegging, prosent 67

Figur 5.11 '*Hvor enig eller uenig er du i at følgende forhold hindrer deg i å delta i faglig utvikling?*' – tilrettelegging, andelen enig eller svært enig etter yrkesgruppe 68

Figur 5.12 '*Hvor enig eller uenig er du i at følgende forhold hindrer deg i å delta i faglig utvikling?*' – tilrettelegging, andelen enig eller svært enig etter skoleslag 69

Figur 6.1 '*Vi ønsker å vite hva du tenker om jobben din. Hvor enig eller uenig er du i følgende utsagn?*' - Verdsettelse, prosent 74

Figur 6.2 Plassering rundt læreren, fokusgruppe 1. 81

Figur 6.3 Plassering rundt læreren, fokusgruppe 2. 82

Figur 6.4 Plassering rundt eleven, fokusgruppe 1. 83

Figur 6.5 Plassering rundt eleven, fokusgruppe 2. 84

Figur 6.6 '*Vi ønsker å vite hva du tenker om jobben din. Hvor enig eller uenig er du i følgende utsagn?*' - Arbeidsbetingelser, prosent 85

Figur 6.7 '*Vi ønsker å vite hva du tenker om jobben din. Hvor enig eller uenig er du i følgende utsagn?*' - Arbeidsbetingelser, andelen enige eller svært enig etter yrkesgruppe 87

Figur 6.8 '*Vi ønsker å vite hva du tenker om jobben din. Hvor enig eller uenig er du i følgende utsagn?*' - Arbeidsbetingelser, andelen enige eller svært enig etter skoleslag 88

Figur 6.9 '*Vi ønsker å vite hva du tenker om jobben din. Hvor enig eller uenig er du i følgende utsagn?*' - Jobbtilfredshet, prosent 89

Figur 6.10 '*Vi ønsker å vite hva du tenker om jobben din. Hvor enig eller uenig er du i følgende utsagn?*' - Jobbtilfredshet, andelen enig eller svært enig etter skoleslag 90

Nordisk institutt for studier av
innovasjon, forskning og utdanning

Nordic institute for Studies in
Innovation, Research and Education

www.nifu.no