

Forord

Da var jeg kommet til veis ende med denne masteroppgaven. I startfasen av prosjektet visste jeg lite av hva som ventet meg, og det har vært tidvis en krevende prosess. Likevel ville jeg ikke vært foruten de opplevelsene arbeidet med denne oppgaven har gitt meg. Jeg har lært mye om meg selv som person, samt om opplevelsen av å jobbe som skoleassistent som mine informanter velvillig har delt med meg.

Disse seks informantene er de første jeg vil takke. Uten dem hadde dette prosjektet aldri blitt noe av. De stilte opp og fortalte meg både gleder og utfordringer de møtte på i jobben. Deres fortellinger har gjort at respekten for yrket har steget i stor grad. Jeg gleder meg til å starte i jobben som lærer, og håper jeg får muligheten til å jobbe sammen med en eller flere assistenter.

Videre vil jeg takke min veileder, Mariann Doseth. Din kunnskap og evne til refleksjon har bidratt mye til min motivasjon, spesielt i de tidene det har gått litt trått. Da har du rettleidet meg inn på riktig vei, og gitt meg den oppmuntringen som behøvdes.

Deretter vil jeg takke mine venner som har sørget for gode avledninger de tidene hvor jeg har trengt å legge masteroppgaven litt vekk.

Tilslutt ønsker jeg å takke min kjære mamma og storebror, Vegard. Den innsatsen dere har gjort nå i slutten av prosessen, med tilbakemeldinger og konstruktive kritikk, hadde jeg ikke klart meg uten.

Bergen, 2018

Marie Berge Kristensen

Innholdsfortegnelse

Forord.....	i
1.0 Innledning	1
1.1 Bakgrunn for tema.....	1
1.2 Beskrivelse av feltet	1
1.3 Tidligere forskning	2
2.0 Innledning til problemstilling.....	4
2.1 Problemstilling	4
3.0 Teori.....	6
3.1 Hva er en assistent?.....	6
3.2 Praktisk kunnskap	8
3.2.1 Taus kunnskap.....	8
3.2.2 Knowing how - knowing that	9
3.3 Relasjoner.....	9
3.3.1 Positive relasjoner.....	9
3.3.2 Negative relasjoner	10
3.4 Kommunikasjon	11
3.5 Anerkjennelse.....	12
3.6 Motivasjon	13
3.6.1 Indre motivasjon	13
3.6.2 Selvbestemmelsesteori	13
4.0 Metode og forskningsdesign.....	15
4.1 Metodisk tilnærming.....	15
4.2 Kvalitativ forskningsmetode	15
4.3 Kvalitativt intervju.....	17
4.4 Presentasjon av utvalget	18
4.4.1 Informantene	19
4.5 Intervjuguide og gjennomføring	21
4.6 Datainnsamling.....	22
4.7 Transkribering	23
4.8 Analyseprosessen.....	23
4.9 Forskerrollen i kvalitative intervjustudier	24
4.10 Kvalitet i kvalitative studier	26
4.11 Etske betraktninger.....	27
5.0 Presentasjon av intervjumaterialet	29
5.1 Arbeidssituasjon.....	29
5.1.1 Kan du beskrive noen av arbeidsoppgavene dine?	29
5.1.2 Hvem bestemmer arbeidsoppgavene?	30
5.1.3 Hva gjør jobben gøy og interessant?	31
5.1.4 Er det noen arbeidsoppgaver som er mer utfordrende enn andre?	32

5.2 Hvordan er relasjonene til med-assistentene, lærerne og ledelsen?.....	34
5.3 Kommunikasjon	35
5.3.1 Får du tilbakemelding fra lærer i etterkant av grupperom arbeid?	36
5.3.2 Får du oppfølging i jobben du gjør i form av tilbakemeldinger av klasselærer/spesialpedagog/ledelse?.....	37
5.3.3 Medvirker du til rapporter og evalueringer?	38
5.3.4 Har du fått noen form for opplæring før du begynte å arbeide med elevene? Har du vært på noen kurs?	39
6.0 Drøfting av funn opp mot praktisk kunnskap, relasjon og kommunikasjon	41
6.1 Praktisk kunnskap	41
6.1.1 Arbeidsoppgaver	41
6.1.2 Taus kunnskap	44
6.1.3 Praktisk kunnskap og anerkjennelse	44
6.2 Relasjoner.....	45
6.2.1 Relasjoner med andre assistenter	46
6.2.2 Relasjon med lærere	46
6.2.3 Relasjon med ledelse	48
6.2.4 Relasjoner og anerkjennelse	48
6.3 Kommunikasjon	49
6.3.1. Oppfølging.....	50
6.3.2 Tilbakemelding	50
6.3.3 Medvirkning	52
6.3.4 Opplæring	53
6.3.5 Kommunikasjon og anerkjennelse	53
6.4 Motivasjon	54
6.4.1 Tilhørighet	54
6.4.2 Kompetanse	55
6.4.3 Autonomi	56
6.5 Avslutning	57
7.0 Litteraturliste	60
Vedlegg 1	62
Vedlegg 2	64
Vedlegg 3	67

1.0 Innledning

1.1 Bakgrunn for tema

I løpet av mitt studieløp har jeg blitt kjent med flere lærere, og er det en ting de har til felles så er det prisen de setter på assistentene de arbeider med. Jeg har tidligere jobbet som lærer- og assistentvikar. I de tilfellene jeg har vært lærervikar, har det vært en stor glede å få ha en assistent sammen med meg i klasserommet. Assistentene oppleves som trygg, de kjenner elevene, rutinene og kan komme med mange tips til hvordan situasjoner kan håndteres. Disse egenskapene gir en trykghetsfølelse som vikar, og har bidratt til at undervisningsøktene har gått bra. Jeg har i tillegg erfaring med å jobbe som assistent for enkeltelever. Jeg har da merket meg hvordan det tidvis har vært veldig krevende, selv med bakgrunnen min med lærerutdanning og master i spesialpedagogikk. Noe av det som opplevdes krevende var hvordan jeg kunne bli kastet ut i enkelte situasjoner uten kjennskap til elevens bakgrunn, hva de trengte oppfølging til, eller hvordan en skulle håndtere situasjoner som kunne oppstå. Manglende relasjoner var en årsak som gjorde enkelte av situasjonene krevende, både for meg og eleven, da eleven ikke kjente meg, stolte på meg og dermed ikke ville høre på meg. Jeg undret meg over hvorfor jeg ikke ble satt som lærervikar, mens læreren som kjente eleven tok ansvar og arbeidet med eleven den dagen. Dette var ofte elever med enkeltvedtak som har krav på ekstra oppfølging og tilrettelegging av dagen. Disse erfaringene gjorde at jeg stilte meg noen spørsmål om elevene og assistentene som jobber sammen med dem. Hvordan blir assistentene ivaretatt? Får de oppfølging i arbeidet deres, får de tilbud om opplæring?

1.2 Beskrivelse av feltet

I den kvantitative undersøkelsen «*Bruk av assistenter og lærere uten godkjent utdanning i grunnopplæringen*», utført i et utvalg kommuner og byer i Norge (KS, 2010) var formålet å undersøke bruken av ufaglært arbeidskraft i Norges kommuner og fylker med en kartlegging av kompetanse, aktuelle ansvarsområder og arbeidsoppgaver, og hvilken veiledning eller kompetanseutvikling de ufaglærte får tilbud om på skolene. Blant annet viser rapporten at 90 prosent av skolene oppgir at de har en eller flere assistenter som arbeider på bakgrunn av et enkeltvedtak i henhold til Opplæringslovens § 5-1 (Opplæringslova, 2016). Mange skoler har ansatt assistenter i fast stilling, og ofte på grunn av behov for spesialundervisning. I undersøkelsen kommer det også frem at assistenter i hovedsak blir brukt til personlig, sosial og praktisk støtte, som for eksempel å skape trivsel eller danne relasjoner med medelever, men at pedagogisk og faglig støtte også er en viktig del av arbeidet for flere assistenter.

I følge grunnskolens informasjonssystem (GSI, 2018) var det i skoleåret 2017/2018 ansatt 20 359 assistenter i den norske skolen. Der 23 710 elever fikk tildelt timer med assistent i løpet av skoleåret etter vedtak. Omfanget er stort, noe som gjør lærerassistenter som tema både aktuelt og viktig.

Opplæringslova, § 10-11 forteller om personale som ikke er tilsatt i en undervisningsstilling, men som likevel skal hjelpe til i opplæringen. Dette er en paragraf lærerassistenter kan plasseres under. Der står det at personale kan hjelpe til i opplæringen, dersom de får nødvendig veiledning. I tillegg skal det kun skje med omfang som gjør at eleven får et forsvarlig utbytte av opplæringen. Dette personale skal ikke ha ansvaret for opplæringen (Opplæringslova, 2016).

1.3 Tidligere forskning

Det britiske forskningsprosjektet «Challenging and changing how schools use teaching assistants» (Webster, Blatchford, & Russell, 2013) handler om bruken av assistenter i skolen. Den er en videreføring fra tidligere forskning som viste at assistentene hadde en negativ innflytelse på elevers læring, der konklusjonen var at det skyldtes måten assistentene ble brukt på i undervisningen. Det ble da igangsatt et samarbeid mellom ti skoler, hvor det skulle undersøkes hvordan de kunne bruke assistentene mer effektivt. Studien hadde et kritisk blikk på hvordan lærerassistenter ble brukt i det britiske skolevesenet og utviklet og testet en modell for bedre ressursbruk. Konklusjonen på forsøket var at man gjennom kritisk granskning av eksisterende bruk av lærerassistenter var på sporet av en mer produktiv og effektiv utnyttelse av ressursene. Det å bruke ufaglærte assistenter er ikke en garanti for at elevene oppnår bedre resultater, men det er vist i studiet at ved å bruke assistentene på en målrettet måte kan resultatene bedres. Studiet viser at det er hvordan assistenten blir brukt, og ikke assistenten selv, som er avgjørende for elevenes resultater. Effekten av den ressursen assistentene representerer, henger sammen med hvordan de brukes. Et tett samarbeid mellom assistenter, lærere og skoleleder gir best resultat.

Den siste delen av FoU prosjektet «Et lag rundt eleven» (Borg, Christensen, Fossetøl, & Pålshaugen, 2015), «Hva lærer ikke kan!», hadde som mål å skaffe et kunnskapsgrunnlag for hvordan flerfaglig kompetanse i skolen kan benyttes på best mulig måte. Fem skoler deltok i dette prosjektet hvor de blant annet utviklet en test-modell med formål å øke kvaliteten på

lærerassistentenes arbeid, samt å få assistentene i større grad til å inngå i et lag rundt læreren.

Fem punkt er verdt å trekke frem fra denne delen av prosjektet;

- Det er funnet lite erfaringsbasert litteratur angående lærerassistenter
- Assistenter i liten grad er med i utviklingsarbeidet til skolen og skolefritidsordningen (SFO)
- I skolene er det er en dårlig utnyttelse av assistentene som ressurs
- Assistentene fulgte ofte opp elevene både i skolen og i SFO etter skoletid. Dette kombinert med kontorarbeid, arbeid som lærervikar, etc. gikk ut over tiden de hadde til egen læring, kursing og utvikling
- Det var stor variasjon på hvem som hadde ansvaret, mengden oppfølging, kursing og opplæring av assistentene mellom skolene som deltok i prosjektet

2.0 Innledning til problemstilling

Forskningsartikkelen, *Bruk av assistenter og lærere uten godkjent utdanning i grunnopplæringen* (KS, 2010), beskriver hvordan assistentene blir anvendt i skolen og at overraskende mange brukes til undervisning av enkeltelever. Som skrevet før, har jeg tidligere erfaring med å jobbe som assistent i grunnskolen, og det har slått meg hver gang hvor utfordrende den jobben kan være. Erfaringen gitt meg en enorm respekt for de som jobber som assistent i skolen, da en ofte kan komme opp i situasjoner som er utfordrende, både for assistenten og for eleven.

Det har aldri vært et tema på lærerhøgskolen som omhandlet assistenter og hvordan en kan utnytte seg av ressursen som de er. Det samme har vært tilfellet i studiet spesialpedagogikk. Heller ikke her har temaet assistenter vært belyst og snakket om. Er dette gjeldende over hele landet? Må den enkelte lærer ta stilling til dette selv dersom de skal begynne å samarbeide med en assistent? At det finnes lite litteratur på området kommer også tydelig frem i FoU prosjektet «Et lag rundt eleven» «Hva lærer ikke kan!» (Borg et al., 2015).

Hva gjør en som lærer i denne situasjonen? Hva skal en si til assistenten er dens arbeidsoppgaver? Hvordan kan en ivareta assistentene bedre og samtidig få en best mulig utnyttelse av den ressurs de representerer? Utfra egen erfaring og tidligere forskning, er dette et område hvor mye er ugjort og det finnes stort potensial for forbedring (Webster et al., 2013). Burde det finnes en felles nasjonal plan over hva jobben til assistentene er, eller er den jobben såpass vid, utbredt og omfattende at det er vanskelig å lage en slik plan? Er løsningen bedre kommunikasjon mellom lærer og assistent, eventuelt mellom ledelse og assistent om hvilke arbeidsoppgaver assistenten skal ha? Eller kan en løsning være et obligatorisk kurs for assistentene hvor arbeidsoppgavene blir definert? Dette er problemstillinger som har dukket opp og som har gitt inspirasjon til å forske innenfor dette fagfeltet.

For å ikke gripe over for mye har jeg i dette studiet valgt å snevre inn problemstillingen og forsøkt å rette fokuset på assistentenes stemme, og hvordan de opplever sin arbeidssituasjon.

2.1 Problemstilling

Det er ønskelig å få frem hvordan assistentene forstår og opplever arbeidssituasjonen sin. I problemstillingen er det brukt begrepet rolle, og i det menes det arbeidsoppgaver og ansvarsoppgaver de utfører.

Hvordan forstår og opplever assistenter sin rolle og arbeidssituasjon i grunnskolen?

Hvordan kan de motiveres videre i sitt arbeid med elever som trenger ekstra oppfølging?

3.0 Teori

Etter å ha lest tidligere forskning på feltet, er det kommet frem til et teoretisk rammeverk som kan være med å belyse problemstillingen. Kapittelet er delt inn i seks delkapitler. De fire første delkapitlene er teori om *assistenter, praktisk kunnskap, relasjoner* og *kommunikasjon*. Dette skal videre drøftes opp mot teori om *anerkjennelse* og *motivasjon*, som er de to siste delkapitlene.

Da tidligere forskning har vist at ressursen assistenter utgjør, blir benyttet på ulike måter (KS, 2010), er det tatt med teori fra en assistent-håndbok «Assistent i skolen» (Fox, 1998). Denne boken gir informasjon om arbeidsoppgaver og utfordringer, som skal være nyttig for assistenter og lærere. I tillegg finner en i tidligere forskning informasjon om at assistenter i hovedsak blir brukt til personlig, sosial og praktisk støtte (KS, 2010). Dette er oppgaver som krever praktisk kunnskap, som da vil bli definert. Begrepene «*taus kunnskap*» (Molander, 1996) og «*knowing how – knowing that*» (Molander, 1996) er brukt i fremstillingen.

Gode relasjoner og god kommunikasjon på arbeidsplassen er to viktige faktorer for hvordan en ansatt forstår og opplever sin egen rolle. Derfor er det tatt med teori om hva som kjennetegner en god relasjon, i tillegg til teori om hvordan en kan kommunisere på en god, *kongruent* måte (Skau, 2011).

Å oppleve anerkjennelse for jobben en utfører er viktig. En trenger å bli sett og hørt, noe som tidligere forskning har vist at ikke alltid er tilfelle (KS, 2010). I delkapittel fem er det teori om hva anerkjennelse er og hvordan den kan økes.

For å undersøke hvordan assistentene kan motiveres til å arbeide med elever som trenger ekstra oppfølging, har det vært relevant å se på teori som belyser motivasjon. Det er valgt ut teori om *indre motivasjon* og *selvbestemmelsesteori* for å svare på underproblemstillingen om hvordan assistentene kan motiveres videre.

3.1 Hva er en assistent?

Boken «Assistent i skolen» av Fox (1998) beskriver hva assistenter jobber med, utfordringer de møter, og gir nyttig kunnskap for både lærere som jobber med assistenter, samt mennesker som skal starte å jobbe som assistent.

I følge boken er ikke assistenter en gruppe uten kompetanse når det gjelder barn og unge. Noen har tatt fagbrev som barn og ungdomsarbeider gjennom videregående skole, mens andre gjerne har mye kunnskap og erfaring selv om de ikke har formell kompetanse. Oppgavene til assistenten skal i hovedsak være å assistere spesialpedagogen, klasselæreren eller faglæreren der det er hensiktsmessig (Fox, 1998). Det daglige ansvaret for assistenter ligger oftest hos klasselærerne som arbeider sammen med støttekoordinatorer.

Boken beskriver ulike arbeidsoppgaver og utfordringer assistenten møter ved å arbeide tett opp mot barn med store og ulike behov, og at barnas skoleutbytte kan være direkte avhengig av assistentens kunnskap og dyktighet. Opplæring, veiledning og oppfølging av assistenter er derfor helt sentralt. I følge boken opplever assistentene at det ofte er mangel på oppmuntring og direkte tilbakemeldinger. Lærerne utdyper ovenfor andre at de setter stor pris på hva assistentene gjør, men sier det ikke til assistentene selv. Årsaken kan være at det ikke er satt av tid til evaluering av arbeidet til assistenten, og at lærerne selv heller ikke mottar nok positive tilbakemeldinger. For assistenter er det viktig å oppleve å få støtte i arbeidet sitt. Flere opplever uklarhet over deler av arbeidet og hvordan det skal utføres. Spesielt nyansatte assistenter uten opplæring gir uttrykk for at de mangler tillitt til det de gjør fra læreren.

Årsaker som nevnes er;

- Mangel på bakgrunnsinformasjon
- Assistentene vet ikke hvem de skal forholde seg til
- Kommunikasjonssvikt
- Mangel på felles planlegging
- Mangel på tillit og støtte
- Uklare forventninger fra skolens personale
- Uklarhet om hvordan assistenten skal arbeide med eleven
- Antakelser om at assistenten innehar spesialkompetanse
- Ingen innsikt i elevens mål
- Ingen opplæring

Forfatteren konkluderer med at for å fremme assistenters selvtillit, er det sentralt at de får regelmessig vurdering av fremgang, samt oppmuntring fra læreren (Fox, 1998).

Spesialpedagogen på skolen bør stå for opplæring av assistent, med muligheter for planlegging og evaluering av assistentens arbeid. Assistentene bør få opplæringen sin så snart

som mulig etter ansettelse (Fox, 1998). Viktige faktorer som er avgjørende for at assistenten opplever sin arbeidssituasjon som tilfredsstillende er;

- En klar stillingsbeskrivelse
- Tilbud om fast ansettelse
- Tilfredsstillende arbeidsvilkår
- Tilbud om utviklingsmuligheter

3.2 Praktisk kunnskap

Nesten siden starten av 1900-tallet har det vært en sterk tro på vitenskapen som en faktor for å belyse og modernisere mennesket. Et mål i den svenske høgskoleopplæringen fra 1977, er at universitetsforskning bør fokusere på å få ytterligere kunnskap og vitenskapelig grunnlag for utdanning. En konsekvens av dette var at forskning som hadde dette målet ble oppmuntret, noe som fortsatt står sterkt. Molander (1996) mener at forsøk på å vitenskapeliggjøre ulike typer praktisk kunnskap har ført til at kunnskapen istedenfor har erodert. Det har altså skjedd en isolering mellom praktisk kunnskap og en nyskapt vitenskap om det praktiske feltet (Molander, 1996).

Det har likevel skjedd en endring de siste 10-15 årene. Det har vært en stigning i interessen for læring som kan finne sted på arbeidsplassen. Arbeidsfunksjoner endres fortløpende og radikalt gjennom hele yrkeslivet, og det er derfor hensiktsmessig med kompetanseutvikling i direkte tilknytning til arbeidet. Tidligere ble utdanningens læringsmål omtalt i kategorier som kvalifikasjoner, viten og ferdigheter, mens det nå er kompetanse som er i sentrum. Det er på arbeidsplassen kompetansen brukes, og det er da sannsynlig at den også kan utvikles her. Når læring skjer i direkte tilknytning til arbeidet, kan en konsentrere seg om å skape forbedringer i øyeblikket, mens de store linjene og den bredere sammenhengsforståelsen utelates. Dermed kan også muligheten for at læringen skal ha en større bruksverdi i nye situasjoner og i forbindelse med en mer allmenn forståelse og med et overblikk som er avgjørende for kompetanse (Illeris, 2012).

3.2.1 Taus kunnskap

Taus kunnskap, er et begrep presentert av Bengt Molander (1996). På 1980-tallet ble begrepet «taus kunnskap» mye brukt i diskusjoner om ferdighet. Med taus kunnskap menes den muntlige overføringen av kunnskap, altså vise gjennom og gjøre. Mennesker kan og vet mer enn de klarer å fortelle med ord. Mennesker klarer å kjenne igjen ting, og gjøre ting, uten å

kunne si noe om hvorfor de klarer det eller eksakt hva de gjør. Spesielt kunnskap som læres gjennom praktisk gjennomførelse kan være vanskelig å forklare. Mangel på selvtillit kan være et hinder for å tilegne seg kunnskap. I tillegg kan mangel på selvtillit hindre at den kunnskapen en har skal komme til uttrykk. Man kan mer enn man vet (Molander, 1996).

Molander (1996) beskriver hvordan en kan forstå taus kunnskap. Noe kunnskap kan ikke beskrives eller uttrykkes i ord. En beskrivelse av noe, er normalt ikke identisk med det som beskrives. En handling er ikke samme sak som en beskrivelse av den. En beskrivelse av en lyd, er ikke samme sak som lyden i seg selv. I mange tilfeller kan det være at selv om en mestrer en oppgave, klarer en ikke å beskrive hvordan en utfører det. Poenget er at en forklaring ikke er tilstrekkelig for at lytteren eller leseren skal forstå. Sosial status, maktrelasjoner og andre sosiale strukturer kan føre til at visse grupper eller individer ikke kommer til ordet, og dermed gjøre dem taus. På den måten forblir kunnskapen deres taus og kan forsvinne.

3.2.2 Knowing how - knowing that

Gilbert Ryle skrev om forskjellen mellom “knowing how” og “knowing that”. Dette kan beskrives gjennom å sykle. Dersom et menneske spør deg om du kan sykle (knowing how), svarer du «ja, jeg kan sykle». Men spør mennesket deg om hvordan du sykler (knowing that), så kan du ikke forklare det. Det er bare noe du gjør og du kan. En kan ikke skrive et dokument om hvordan en sykler, og gi det til en annen og så forvente at etter personen har lest det, skal kunne sykle perfekt. Her ser en da et skille mellom praktisk kunnskap og teoretisk kunnskap (Molander, 1996).

3.3 Relasjoner

3.3.1 Positive relasjoner

Hva er en god relasjon? Inne på Nasjonal Digital Læringsarena (NDLA) sine nettsider for studenter som studerer barne- og ungdomsarbeiderfag står det skrevet om viktigheten av gode relasjoner mellom kollegaer. Det står at grunnelementet i sunne og gode relasjoner er at en skal være trygg på hverandre og ha tillitt til å bli behandlet på en respektfull måte. Det skal være kjent at ens opplevelser, perspektiv og følelser blir tatt på alvor og at en kan ha innflytelse på ens egen situasjon. Dette innebærer å føle seg inkludert i fellesskapet, at en

føler en tilhørighet, samt har muligheten til å ta egne valg (Hårberg, Solhjell, As, & Grønlid, 2017b).

En skal kunne samarbeide med kollegaer og koordinere aktiviteter med dem. En skal kunne ta opp spørsmål som er knyttet til den daglige driften, som spesielle hendelser eller for eksempel barn med spesielle utfordringer. Hvordan samarbeidet gjennomføres, og om en er flink til å lytte til andre er viktig for det sosiale fellesskapet mellom kollegaer og hvordan en trives på arbeidsplassen (Hårberg, Solhjell, As, & Grønlid, 2017a).

Danske Lis Møller (2012) skriver at relasjoner bygger på indre kvaliteter. De bygger på samspill og har sine egne trekk, som for eksempel involvering, engasjement og utholdenhet. Altså trengs det tid for å utvikle en relasjon til et annet menneske. Det tar tid å oppleve hverandre i forskjellige situasjoner, overvinne mulige uoverensstemmelser og løse konflikter. Erfaring og ulike opplevelser av hverandre bidrar til utvikling av relasjoner. I gode relasjoner opplever en å bli sett og hørt (Møller, 2012).

Når to mennesker møtes foregår det et sted i spennet mellom det betydningsfulle og det betydningsløse. Ingen kan bestemme hvor i spennet møtet skal finne sted, eller hvilke andre kvaliteter relasjonen skal anta. Men en kan prøve å sikte seg inn dit en ønsker, og prøve så godt en kan og komme dit. De fleste personer som jobber i menneskerelaterte yrker, ønsker at møtene de har skal oppleves som positivt betydningsfulle. For at dette skal skje, må yrkesutøveren også gjøre møtet betydningsfullt for seg selv. Dette kan oppnås ved å betrakte seg selv som et menneske som har mye igjen å lære, og ikke utlært på grunn av yrkestittelen. Yrkestittel er en ting, selvforståelsen en annen, og det er selvforståelsen som påvirker mest i en relasjon (Skau, 2011).

Schibbye (2009) skriver at mennesker står i forhold til hverandre i relasjoner. Hva den andre personen sier og gjør, sier noe om ens eget bidrag i samspillet. Partenes væremåter sier noe om hverandre. Er den ene passiv, kan dette drive frem aktivitet hos den andre, eller motsatt.

3.3.2 Negative relasjoner

Greta Marie Skau (2011) skriver at relasjoner som er preget av kontroll, dominans og arroganse kan være til hinder for gode relasjoner. Dette er mennesker som ikke er lydhøre overfor kollegaer i andre yrkesgrupper enn ens egen. De snakker *til* og ikke *med* dem. Dette er

mennesker som ofte holder seg à jour med nyere forskning og fagutvikling, og viser dette ofte frem, og gjerne på bekostning av andre. En slik oppførsel kan virke skadende på relasjonen. Kollegaer kan trekke seg unna fordi de vet de kan bli satt på plass av menneskets skarpe tunge eller overlegne intellekt eller fagkunnskap. Det kan være krekende å ikke bli sett og hørt. I tillegg kan det være krenkende å bli undervurdert av andre mennesker som tror de kan og vet så mye bedre (Skau, 2011).

3.4 Kommunikasjon

Gjennom livet lærer alle å kommunisere, men ikke nødvendigvis med gode og hensiktsmessige kommunikasjonsmønstre. Hva skal til for å bli god i kommunikasjon, hvordan kan en endre og videreutvikle ens egen kommunikative kompetanse? Videre vil dette bli forsøkt forklart nærmere av sosiolog Greta Marie Skau.

I samspill med andre mennesker, vil en alltid uttrykke seg selv, og dette er kommunikasjon. En tar del i andres tilværelse gjennom kommunikasjon, på godt og vondt (Skau, 2011). Et menneske ansatt på en skole, kommuniserer daglig med både elever, assistenter, lærere og ledelse. Det undervises, veiledes, samtales, og gis råd til kollegaer og elever. Kommunikativ kompetanse er viktig i disse møtene, for å sørge for at samspillet oppleves meningsfylt for alle parter. Enkelte kan forveksle god kommunikasjon med å være sosial på et annet plan, men det handler om mye mer (Skau, 2011).

Gjennom kommunikasjon uttrykker og utvikler en personlige egenskaper. Kunnskap, verdigrunnlag, livserfaring, menneskesyn, modenhet, mangel på modenhet etc. Ved å sette ord på erfaringer, følelser og tanker kan en klargjøre, strukturere, endre og videreutvikle dem. Når en uttrykker seg for andre, kan en få reaksjoner tilbake som en kan ta lærdom av, både om de andre og en selv (Skau, 2011).

God kommunikasjon er *kongruent*, altså ekte og entydig. Skau nevner psykologen Carl Rogers som har gjort begrepet kjent som en av tre grunnprinsipp i kommunikasjon og relasjonsbygging. For at kommunikasjonen skal være kongruent, må følelser, ord og handling stå i samsvar med hverandre. Dersom kongruens mangler, altså ett budskap motsier ett annet, vil dette kunne forvirre mottaker. Kongruens i kommunikasjon handler om å uttrykke menneskelig kompleksitet på en sannferdig og klar måte. Det kreves derfor at en er i kontakt

med en selv, og våger å uttrykke den en er. Kommunikasjonen er troverdig og forståelig, men ikke alltid behagelig (Skau, 2011).

For å kunne høre hjemme i et yrke hvor samspill med mennesker er en viktig faktor, må begrensninger som overfladiskhet, manglende evne til å uttrykke seg og manglende evne til å lytte til andre, fjernes. Det er ikke slik at lærer en å kommunisere bedre, så vil alle samspillsproblemer bli løst. Men ved å utvikle ferdighetene vil sjansene for at enkelte situasjoner oppstår reduseres, samt vil det bli skapt et bedre utgangspunkt for å løse eksisterende problemer (Skau, 2011).

3.5 Anerkjennelse

Anerkjennelse er forstått som noe vi gir hverandre. Det blir ofte forbundet med ros, positiv bekreftelse og enighet. Når det snakkes om å vise hverandre mer anerkjennelse, skjules det ofte et ønske om å snu negative mønstre til noe positivt, ved å påskjønne atferd, spesielt kompetanse og kvalifikasjoner (Møller, 2012).

Schibbye (2009) skiller mellom indre og ytre anerkjennelse. Ytre anerkjennelse beskriver Schibbye som handlingsorientert, den er fokusert på prestasjoner, innsats og sosiale ferdigheter. Anerkjennelsen blir vist gjennom å belønne, påskjønne eller ære mennesker for prestasjonene deres eller innsatsen deres (Schibbye, 2009). Indre anerkjennelse handler om å verdsette mennesket som det er, der det er ingen fokus på prestasjoner og innsats. En ser hvert menneske slik det er, og aksepterer alle menneskets svakheter og styrker. Indre anerkjennelse har Schibbye (2009) operasjonalisert i fem ingredienser, som alle bygger på hverandre. Disse er lytting, forståelse, aksept, toleranse og bekreftelse. Lytting er en forutsetning for forståelse, og forståelse en forutsetning for å vise aksept og så videre (Schibbye, 2009).

Pettersen og Simonsen (2010) skriver om anerkjennelse innenfor tre ulike sfærer, en modell laget av Axel Honneth. Modellen viser hva som kreves for å anerkjenne mennesket både som individ, men også som en del av et fellesskap. Menneskets positive selvbilde, identiteten og selvrealiseringen forutsetter anerkjennelse innenfor disse sfærene. Disse er *privatsfæren*, den *rettslige sfæren* og den *solidariske sfæren*.

Privatsfæren kjennetegnes av tette følelsesmessige bånd mellom et mindre antall mennesker. Her kommer behovet for anerkjennelse til uttrykk og imøtekommes gjennom kjærighet og

tillit, samt bli ødelagt av krenkelser, følelsesmessig misbruk, utnyttelse og manglende respekt for andre (Pettersen & Simonsen, 2010).

Den rettslige sfæren kjennetegnes av at mennesker anerkjennes gjennom rettigheter. Anerkjennelse kommer til uttrykk gjennom rettigheter som grunnlag for opplevelsen av likeverd, og ødelagt av krenkelser som mangel på eller tilsidesettelse av rettigheter eller negativ forskjellsbehandling (Pettersen & Simonsen, 2010).

Den solidariske sfæren dekker ulike former for verdifelleskap. Her kommer anerkjennelse til uttrykk i ulike former for verdifelleskap som bidrar til deltakelse og selvværd. Manglende anerkjennelse kan vises ved krenkelser som negativ verdsetting eller manglende respekt for ulike livsformer (Pettersen & Simonsen, 2010).

For å kunne verdsette seg selv, er det vesentlig å erfare at egne prestasjoner og ferdigheter er viktig bidrag til fellesskapet. Krenking på dette området er knyttet til sosial status (Pettersen & Simonsen, 2010)

3.6 Motivasjon

3.6.1 Indre motivasjon

Indre motivasjon betegnes som atferd hvor oppgavene som skal gjøres blir utført på bakgrunn av en indre belønning i form av glede, mening eller tilfredshet. Motsatt er ytre motivasjon gjerne drevet av konsekvenser som vil følge av oppgavene, fremfor oppgaven selv. På arbeidsplassen kan organisasjonen eller ledelsen legge til rette for indre motivasjon hos de ansatte, da indre motivasjon ofte er situasjonsavhengig (Kuvaas & Dysvik, 2016).

3.6.2 Selvbestemmelsesteori

Selvbestemmelsesteori av Deci og Ryan (Skaalvik & Skaalvik, 2013) er et mye forsket på teoretisk rammeverk, som ofte er benyttet i studier om motivasjon og personlighet (Kuvaas & Dysvik, 2016). Selvbestemmelsesteorien bygger på en forutsetning at mennesket har grunnleggende medfødte behov. For å fremme indre motivasjon beskriver Deci og Ryan tre grunnleggende behov; *autonomi, kompetanse og tilhørighet* (Skaalvik & Skaalvik, 2013). Alle de tre behovene må være tilfredsstillt under aktiviteten for at indre motivasjon kan forekomme. For en som arbeider som assistent kan indre motivasjon utvikles og fremmes

dersom assistenten er gitt mulighet til selvbestemmelse, de føler de er kompetent i jobben de utfører og at de føler en tilhørighet til kollegaene og skolen. Selvbestemmelse er behovet Deci og Ryan legger mest vekt på (Skaalvik & Skaalvik, 2009). Aktiviteter som er selvbestemte, skyldes en indre kontroll, mens aktiviteter som utføres på grunn av en ytre påvirkning, blir klassifisert som ytre kontroll. Hvis aktiviteten i større grad skyldes ytre kontroll, vil mindre indre motivasjon være tilstede (Skaalvik & Skaalvik, 2009).

3.6.2.1 Autonomi

Autonomi handler om i hvilken grad et menneske kan påvirke hvordan, når, og i hvilket tempo arbeidet skal utføres (Kuvaas & Dysvik, 2016). Det handler altså om selvbestemmelse og muligheten til å kunne påvirke oppgaver som omhandler seg selv. Deci og Ryan mener at mennesker har et grunnleggende behov for å føle selvstendighet. Denne følelsen kan bli tilfredsstilt gjennom å føle seg involvert i og ha mulighet til å påvirke arbeidsoppgavene sine (Skaalvik & Skaalvik, 2013).

3.6.2.2 Kompetanse

Dersom et menneske føler seg kompetent i arbeidet sitt, kan dette gi en opplevelse av tilfredsstillelse som igjen kan skape et ønske om å fortsette eller gjenta aktiviteten (Skaalvik & Skaalvik, 2013). Kompetanse handler om å ha troen på å utføre oppgaven som er gitt. Har man troen kan dette bidra med å skape en følelse av mestring. Når en blir oppfordret til å utvikle og bruke sin egen kompetanse og ferdigheter, kan en bli mer motivert til å arbeide bedre. (Skaalvik & Skaalvik, 2009).

Bandura (1977) har forsket på mestringserfaringer og sier at om tidligere erfaring består av mestringsopplevelser, kan dette være med på å føre til en mestringsforventning. Tidligere erfaringer som individer har opplevd å mestre, kan da være viktig å spille videre fra i arbeidet. Deci og Ryan skriver at opplevelsen av egen kompetanse, kan påvirkes av tilbakemeldinger fra ledelse eller kollegaer (Skaalvik & Skaalvik, 2009).

3.6.2.3 Tilhørighet

Tilhørighet vil da si å føle seg som en del av et større fellesskap. Det innebærer å være integrert og medregnet i den gruppen en tilhører. Å føle tilhørighet handler om å gi omsorg, få omsorg og å føle seg akseptert av miljøet. En jobber sammen mot et felles mål, og en kan da bli motivert til å jobbe mer ansvarlig (Skaalvik & Skaalvik, 2013).

4.0 Metode og forskningsdesign

I dette kapittelet vil jeg legge frem og begrunne valg av metode, beskrivelse av informantene, transkriberingsprosessen, analyseprosessen, forskerrollen, kvalitet i kvalitative studier og etiske betraktninger som er gjort.

4.1 Metodisk tilnærming

I dette forskningsprosjektet er det brukt en samfunnsvitenskapelig metode, hvor målet er å få en bedre forståelse av samfunnet. Holme og Solvang (1996) skriver om ulike krav for at metoden skal kunne brukes til samfunnsvitenskapelig forsknings- og utviklingsarbeid. Metoden må samsvare med virkeligheten som blir undersøkt, utvelging av data må være systematisk, bruken av data må være mest mulig nøyaktig, resultatene må presenteres slik at det åpner for kontroll, etterprøving og kritikk, og resultatene må åpne for en ny forståelse av de samfunnsforholdene en står overfor (Holme & Solvang, 1996). Det er valgt å ta utgangspunkt i disse i dette forskningsprosjektet.

4.2 Kvalitativ forskningsmetode

Kvalitativ metode kjennetegnes ved at en ønsker å oppnå en dypere forståelse for sosiale fenomen (Thagaard, 2009). Eller som Holme og Solvang (1996) skriver det, i dagens samfunn er vi preget av å ha en viss kjennskap til svært mange ting. Denne overfladiske kjennskapen kan være preget av både overforenklinger og forvridninger. For at en skal kunne forstå andre mennesker, grupper eller organisasjoner, må en komme nærmere disse inn på livet (Holme & Solvang, 1996). Den kvalitative forskeren søker etter å sette seg inn i informantens situasjon, og se verden fra den sitt synspunkt. Med dette tenkes det at det finnes sider ved virkeligheten som ikke kan forstås uten at forskeren setter seg inn i informantens egen situasjon. Slik vil forskeren forsøke å se det fenomenet som er studert innenfra, og sånn skape en dypere og mer fullstendig forståelse av fenomenet (Holme & Solvang, 1996). I dette forskningsprosjektet har det vært ønsket å få en større forståelse for assistenter i skolen og hvordan de opplever sin jobbhverdag. Bortsett fra egen vikarerfaring, har det vært lite kjennskap til hvordan assistentene opplever hverdagen sin. Assistentenes jobbhverdag er i tillegg lite skrevet om i litteraturen, og også derfor en viktig motivasjonsfaktor. Ut fra et vitenskapsteoretisk perspektiv, kan forståelse og mening sees sammen med den hermeneutiske sirkel. Under dette prosjektet har det blitt jobbet hermeneutisk. En hermeneutisk prosess vil si å først forstå deler av teksten, for så å skape et helhetlig inntrykk. En jobber med en del og kan skape en

forståelse av delen utfra et bilde av helheten, eller ut fra forståelsen av delen, skape en forståelse av helheten. Prinsippet med den hermeneutiske prosessen, å forstå gjennom deler, kan sees som en sirkel. Ved å veksle mellom del og hel, er det skapt en større forståelse for arbeidet som er gjort, og teksten i sin helhet (Hjardemaal, 2002).

Innenfor kvalitativ forskning finnes det flere tilnærminger. Hvordan problemstillingen er formulert viser til hvilken tilnærming en velger å benytte (Moen & Karlsdóttir, 2011). De ulike tilnærmingene har i mitt forskningsprosjekt likevel noen felles kjennetegn. Det første er å forsøke å gå i dybden av et lite og geografisk begrenset felt. Det er ønskelig å oppnå tykke, detaljerte beskrivelser om et fenomen, fremfor og hente inn store mengder data fra store utvalgt, som er typisk for kvantitativ forskning (Moen & Karlsdóttir, 2011). I dette forskningsprosjektet er seks assistenter intervjuet. Fra et forskningsperspektiv er det et lite utvalg, men det er hentet inn mye informasjon og beskrivelser av deres arbeidshverdag. Det er forsøkt å gå i dybden på den gitte tematikken i forskningsprosjektet.

En annen tilnærming på kvalitativ forskning er å utvikle forståelse av fenomener som er knyttet til personer og situasjoner i deres sosiale virkelighet (Dalen, 2013). For å oppnå denne forståelsen er det vesentlig for en forsker å oppsøke mennesker, snakke med dem og lytte til hva de har å si. I kvalitativ forskning finnes det et direkte subjekt/subjektforhold mellom forsker og informant, hvor nærhet til informanten er prinsippet for kunnskapsutviklingen (Holme & Solvang, 1996). Alle informantene er intervjuet personlig, og det er oppnådd en viss nærhet til informantene. Alle seks informanter delte mye om sin arbeidshverdag og opplevelsen av den.

Et annet kjennetegn er at i kvalitativ forskning er det informantenes stemmer og perspektiver som skal frem. Forsker ønsker å få innsikt i informanters erfaringer, meninger, opplevelser og tanker. Dette må komme tydelig frem i datamaterialet som er presentert av forskeren (Moen & Karlsdóttir, 2011). Målet har vært å få frem skoleassistenters stemmer angående deres arbeidshverdag. Det er forsøkt å få innsikt i deres erfaringer, meninger, opplevelser og tanker om dette. I det skriftlige datamaterialet er det forsøkt å tydeliggjøre deres stemmer.

Et siste kjennetegn som er valgt ut med kvalitativ forskning er at den har en fortolkende karakter. Det er viktig å få frem informantenes synspunkter, men forskeren må også tolke utsagnene som er gitt, for å finne en dypere mening bak det. Her er det viktig å benytte seg av

relevant teori, slik at forsker kan reflektere over, belyse og tolke viktige funn (Moen & Karlsdóttir, 2011). Det er forsøkt å finne relevant teori og bruke denne opp mot funn, for å reflektere og tolke informantenes utsagn. For å finne teori, er det lest om tidligere forskning angående assistenter, og forsøkt og bruke denne aktivt i forskningsprosessen.

4.3 Kvalitativt intervju

Formålet med intervjuet er å fremskaffe fyldig og beskrivende informasjon om hvordan andre mennesker opplever ulike sider ved sin livssituasjon (Dalen, 2013). Intervju kan både benyttes som primærmetode for å samle inn kunnskap, i tillegg kan det brukes som bimetode for å komplementere annet innsamlet forskningsmateriale. Et intervju kan være strukturert, med faste spørsmål i fast rekkefølge, og det kan være ustrukturert i form av en uformell samtale. For å velge den formen for intervju som er mest passende, må en se på tematikken forskeren ønsker å belyse i tillegg til målgruppen den omhandler (Dalen, 2013). I dette forskningsprosjektet har formålet vært å kartlegge assistentenes jobbhverdag. Det har vært et ønske å utvikle kunnskap om arbeidsoppgavene deres, hvordan de trives og opplever sin hverdag, og dermed få en bedre forståelse for jobben de gjør. For å oppnå dette har det vært naturlig å intervjuer målgruppen direkte, fremfor å ta det over telefon, slik at kunnskapen som blir etablert er autentisk. For å finne denne kunnskapen har det vært naturlig å finne ut av bakgrunnen for valget av yrket, erfaringer de hadde gjort seg og motivasjonen til å fortsette i arbeidet. Å bruke intervju som innsamlingsmetode kan være krevende, både ut fra tidsbruk, analyse av data, samt selve intervjusituasjonen. Men et intervju kan også gi mye innholdsrik informasjon (Holme & Solvang, 1996). Det ble valgt å kun benytte intervju som innsamlingsmetode, da informasjonen som ble samlet inn under intervjuet ble sett på som tilstrekkelig i dette prosjektet.

Kvale og Brinkmann (2015) skriver at et mål med forskningsintervjuet er å få frem menneskers erfaringer og opplevelser av verden. Det er ønskelig å produsere kunnskap gjennom samtaler, og slik forstå verden sett fra informantens perspektiv. Samtalene er utgangspunktet for intervjuet, og samspillet mellom forsker og informant er utnyttet for å konstruere kunnskap (Kvale & Brinkmann, 2015). I intervjusituasjonen er det et asymmetrisk forhold mellom forsker og informant. Det er forskeren som styrer samtalen, både rundt tematikken og oppfølgingsspørsmål som blir gitt. Informanten er aktiv under intervjuet og kommer med informasjon og bidrar med å skape mening og forståelse rundt et tema. Derfor kan en si at informanten er et subjekt, som er med på å produsere kunnskap, da den vil være

med å påvirke intervjuet (Kvale & Brinkmann, 2015). I intervjusituasjonen ble samtalen styrt av meg, hvor oppfølgingsspørsmål ble stilt for å hente ut mest mulig kunnskap. Informantene kom med svarene, og en fikk dermed et innblikk i deres verden gjennom deres tanker og meninger angående de spørsmålene som ble stilt. Det var ikke ønskelig at det asymmetriske forholdet mellom oss skulle være for tydelig, så både klesstil og væremåte var gjennomtenkt.

Det finnes både strukturerte og ustrukturerte intervjuformer. I dette prosjektet er det valgt en intervjuform som befinner seg i skjæringspunktet mellom dem, et *semistrukturert intervju*. Kvale og Brinkmann (2015) beskriver det som et intervju som er planlagt i den grad at tema som skal tas opp er forberedt, men du er åpen for rekkefølge og eventuelle avstikkere. Formålet med intervjuet er fortsatt et profesjonelt intervju, men det kan ligne en dagligdags samtale i gjennomføringen. Forskeren vil bruke intervjuguiden som utgangspunkt under intervjuet, og dialogen vil bære preg av åpenhet og fleksibilitet (Kvale & Brinkmann, 2015). Under et semistrukturert intervju er intervjuguiden laget slik at forskeren er sikker på at alle aktuelle temaer blir tatt opp. Rekkefølgen på temaene og spørsmålene kan ofte endre seg underveis i samtalen, og forskeren har rom for å utforske og følge opp svarene som informanten gir (Kvale & Brinkmann, 2015). Et semistrukturert intervju er hensiktsmessig å benytte når forskeren ønsker å innhente beskrivelser fra informantens verden, og prøver å forstå disse ut fra dens synpunkt (Kvale & Brinkmann, 2015). Årsaken til at det er valgt, er at det ikke var ønskelig at intervjuet skulle være for styrt av meg, men at informantenes egne tanker og refleksjoner kom frem. En viss struktur på spørsmålene og tematikken var hjelpelig under analyseprosessen. Intervjuguiden sørget for at viktige spørsmål ikke ble glemt.

4.4 Presentasjon av utvalget

Valg av informanter er særlig viktig innenfor kvalitativ intervjuforskning. Antall informanter kan ikke være for stort, fordi gjennomføring av intervjuer og etterarbeidet er en tidkrevende prosess. Samtidig må intervjumateriale være stort nok og ha en slik kvalitet at det gir et tilstrekkelig grunnlag for tolkning og analyse (Dalen, 2013). I denne studien har det vært ønskelig å finne ut hvordan assistenter forstår og opplever arbeidsrollen sin. Etter å ha lest tidligere forskning ble det klart at assistenter kan ha en meget variert arbeidsdag, med ulike oppgaver. Det ble derfor viktig å få inn flere stemmer som kunne belyse temaet. Erfaring var en faktor som kunne spille en rolle i forhold til trivsel og motivasjon. Derfor ble det ønskelig

å intervju assistenter med ulik arbeidserfaringsmengde. Det ble også brukt informanter fra forskjellige byer, fordi det var ønsket å gjøre grundige undersøkelser rundt tematikken.

Etter en samtale med veilederen for dette prosjektet kom vi frem til at et utvalg mellom fem og åtte stykker ville være tilstrekkelig for å kunne svare på problemstillingen. Det ble deretter tatt kontakt med rektor på en skole med personlig kjennskap til. Hun ble spurt om hun kunne skaffe frivillige informanter. Det ble sendt et informasjonsskriv til skolen slik at eventuelle informantene fikk kjennskap til prosjektet. Tre frivillige informanter ga da tilbakemelding til rektor med ønske om å delta. Dette ble litt for få informanter i forhold til ønskelig. Derfor ble det kontaktet en rektor på en annen skole. Tre informanter ønsket å stille opp herfra i tillegg. Tilslutt var det da et utvalg på seks informanter som alle frivillig ville delta i forskningsprosjektet. Dermed startet prosessen med å planlegge intervju.

Fire av intervjuene foregikk på skolen der informantene jobbet, der rektor var behjelpelig med å skaffe grupperom. Det femte intervjuet foregikk hjemme hos informanten, og det sjette ble gjennomført på en kafe i sentrum. Alle informantene fikk informasjon om prosjektet, de ble takket for at de stilte opp, men fikk også beskjed om at de når som helst kunne trekke seg, uten videre følger. Deretter signerte alle informantene på en samtykkeerklæring, som også inkluderte informasjon om prosjektet.

4.4.1 Informantene

I drøftingsdelen av oppgaven blir det diskutert en del likheter og forskjeller mellom informantene med lang erfaring og assistentene med kort erfaring. Det er tre informanter med mer enn 10 års erfaring, og disse tre er de som blir nevnt med lang erfaring. Disse er Vilde, Magnus og Chris. De tre andre informantene har jobbet i mindre enn fire år, og blir benevnt som informantene med kort erfaring. Disse er Nora, Even og Jonas. Informantene ble i transkriberingen anonymisert ved at de er kalt opp etter ulike karakter i NRK-serien Skam. Årsaken til at det ble disse navnene er så enkel at det ble sett på Skam på kveldstid perioden hvor datamaterialet skulle organiseres. Det er ingen likheter mellom informantene og karakterene i tv-serien, annet enn at de har fått det samme navnet. For å tydeliggjøre hvem som er hvem, vil informantene videre bli presentert med informasjon om hver av dem.

Vilde har jobbet som assistent i ca. tjue år. I dag jobber hun stort sett hele skoledagen sammen med en gutt. Hun jobber med å kunne tilpasse opplegg til han, slik at han kan være i

klasserommet. Dersom opplegget ikke passer til eleven, har hun mulighet til å gå på et grupperom hvor de jobber med faglige ting eller spill. I samarbeid med kontaktlæreren til gutten planlegger de opplegg som han skal gjennomføre, og forteller de har satt av litt tid til planlegging hver uke.

Magnus har god erfaring og har arbeidet som assistent i rundt ti år. Han har primært ansvar med å hjelpe en elev med å holde styr på hverdagen. Eleven bruker litt utstyr, så Magnus sørger også for at utstyret fungerer som det skal. Han forteller at han ikke er med og planlegger opplegg for sin elev, men assisterer det læreren har gitt beskjed om skal gjøres. Han har muligheten til å endre fremgangsmåte dersom han finner ut at det ikke passer i forhold til den eleven.

Chris har arbeidet i yrket i nesten tjue år. Nå jobber han med elever som trenger et eget tilbud utenfor klasserommet. Her har han grupper av elever fra mellomtrinnet og har alternative økter med dem. Dette kan være sløyd, utflukter, spill etc. Målet forteller han er gi elevene troen på seg selv og la dem få mestringserfaring, slik at de kan ta den følelsen med seg tilbake inn i klasserommet. Han er ansvarlig for innholdet i øktene, og tar selv alle valg. Han har fått et budsjett, et eget klasserom og jobber tett sammen med ledelsen og spesialpedagoger. De møtes to ganger i semesteret og kartlegger elevene og lager strategier for hvordan de best mulig kan hjelpe dem.

Nora har kortere erfaring og har jobbet til sammen tre år som assistent. Hun har i dag sluttet i jobben, for å begynne og studere. Hun har tidligere jobbet med en elev som trenger ekstra oppfølging. Hun fortalte at mye av jobben gikk på å forsøke og holde han i klasserommet. Hun fortalte at det er kontaktlæreren som ga henne oppgavene hun skulle gjøre. I forhold til planlegging har hun ikke hatt noen innsikt, men vet hvilket tema elevene skal ha om.

Even har jobbet som assistent i tre og et halvt år. Han forklarer at arbeidsoppgavene hans er varierte og består blant annet av å støtte opp om barna og passe på dem, hjelpe til under undervisningen om noen trenger hjelp, sørge for at de er stille, tømme søppel og spise blyanter. Han får de daglige oppgavene fra kontaktlæreren, og har ingen innsikt i planleggingen. Dersom han tar ut enkelte elever på et grupperom følger han planen som læreren har laget.

Jonas har arbeidet som assistent i to og et halvt år. Han er i dag i en førsteklasse og sier han er ansvarlig for å ta fra elevene det de har i hendene. Videre nevner han at han i tillegg deler ut ark, rydder småting, passer på at de følger med og er sammen med elevene ute. Hvis det er elever som har behov for ekstra leseundervisning tar han de med seg og leser ekstra med dem. Da bestemmer han hva som skal leses. Ellers er det kontaktlærer som bestemmer arbeidsoppgavene hans.

4.5 Intervjuguide og gjennomføring

I et kvalitativt prosjekt må det skje en systematisk utvelgning av data. Språket og/eller teksten er det empiriske materialet som blir samlet inn (Holme & Solvang, 1996). Alle seks intervjuene ble tatt opp med båndopptaker, og deretter transkribert og anonymisert før de ble slettet for å sikre konfidensialitet. For å sikre at dataene som ble samlet inn var systematiske, ble det benyttet en intervjuguide, delt inn i ulike kategorier. Kvale og Brinkmann (2015) forklarer en intervjuguide som et manuskript som strukturerer intervjuet relativt stramt. I denne studien er det brukt en semistrukturert intervjuguide, og er mer åpen i forhold til rekkefølgen av spørsmål og temaer. Intervjuguiden er med for å sørge for en viss struktur, men er likevel åpen for fleksibilitet (Kvale & Brinkmann, 2015). For å kunne utforme intervjuguiden ble det lest teori og tidligere forskning som føltes relevant i forhold til problemstillingen. Dette var blant annet forskning på assistenter i skolen, teorier om motivasjon, tilknytning og kompetanse, og elever med enkeltvedtak. Det føltes nødvendig med et godt teoretisk grunnlag for å utforme en intervjuguide som omfattet sentrale temaer og spørsmål som var viktig for å belyse problemstillingen. Inspirasjon ble funnet i å lese andre forskningsprosjekt om lignende temaer og hvordan de hadde arbeidet med det. Kategoriene som ble brukt i intervjuguiden var *sosiale faktorer, arbeid og arbeidsoppgaver, individuelle faktorer, informantens subjektive vurdering, utfordringer og fremtidsplaner*.

Sosiale faktorer bestod av åpningsspørsmål for å gi informantene en god start. Et intervju bør gjerne starte med en brifing hvor intervjusituasjonen blir definert. Denne starten er viktig for å skape en god kontakt, slik at informantene føler seg trygg og ivaretatt. Hvis dette er tilfelle, blir svarene mest mulig ekte og sann (Kvale & Brinkmann, 2015). Fremtidsplaner bestod av spørsmål som også var tenkt som noen enkle spørsmål å svare på for å runde av hele intervjuet. Tilslutt ble informantene spurt om de hadde noe de ønsket å legge til. Kvale og Brinkmann (2015) skriver at en slik avslutning, kalt *debrifing*, gir rom for informanten å legge

til noe informasjon som den føler for å utdype. To av informantene valgte under debrifingen og legge til eller forklare noe nærmere som det hadde blitt snakket om tidligere.

De fire andre kategoriene var med for å sikre svar som føltes nødvendig for å svare på problemstillingen. Her ble det stilt åpne spørsmål som ga informantene muligheten til å reflektere over og forklare sine tanker og erfaringer. På enkelte av svarene ble det stilt oppfølgingsspørsmål, som ofte var rettet mot en forsikring av en korrekt forståelse av deres verden. Det ble i størst grad forsøkt og unngått og stille ledende spørsmål, da dette er noe som kan påvirke svarene til informantene. Kvale og Brinkmann (2015) skriver at å stille ledende spørsmål kan være med på å svekke reliabiliteten på forskningsprosjektet, da reliabilitet har med resultatenes troverdighet å gjøre. Under intervjusituasjonen måtte jeg være var min egen kroppsholdning og verbale responser. Dette kunne være med på å virke ledende på svarene informantene ga (Kvale & Brinkmann, 2015). På forhånd var det lest mye om hvordan en skal oppføre seg under intervjusituasjonen, i tillegg til at det ble gjennomført et prøveintervju. Med denne bakgrunnen ble det forsøkt å være objektivt tilstede, for å ikke lede dem inn mot å snakke om noe de trodde var ønsket å høre, fremfor hva de ønsket å fortelle. Det er vanskelig å si om dette kan ha skjedd uten at jeg har vært klar over det.

Hvert intervju varte mellom 25 og 50 minutter, og enkelte informanter hadde mer å fortelle enn andre.

4.6 Datainnsamling

Før intervjuene og datainnsamlingen startet, ble prosjektet sendt inn til personvernombudet for forskning, Norsk Samfunnsvitenskapelig Datatjeneste (NSD). I administrasjonen ved Institutt for Pedagogikk og Livslang Læring og ble diktafon lånt. Dalen (2013) skriver at hun anbefaler sterkt å bruke teknisk opptaksutstyr, fordi det er viktig å ta vare på informantens egne uttalelser. Diktafonen lå synlig på bordet mens intervjuene foregikk, og det ble tydelig gitt beskjed når den skulle settes på. Det virket ikke som om noen ble spesielt påvirket av den, eller at samtalen ble tatt opp. Diktafonen som ble brukt var liten av størrelse, og kan dermed virke mindre forstyrrende på informanten (Dalen, 2013). Fordi stemmer kan gjenkjennes, er ikke lydopptakene anonyme. For å sikre konfidensialitet måtte lydopptakene slettes etter at de var transkribert, og gjøres anonyme i fremstillingen av dem i datamaterialet. NSD godkjente prosjektet, da behandlingen av personopplysningene ble tilfredsstilt (Se vedlegg 3).

4.7 Transkribering

Kvale og Brinkmann (2015) forklarer transkribering med å transformere noe fra en form til en annen, i dette tilfelle fra talespråk til skriftspråk. For hvert intervju som ble gjennomført, startet transkriberingen av samtalen så raskt som mulig. Det er anbefalt å transkribere selv, da denne prosessen gir en unik sjanse til å bli kjent med egne data (Dalen, 2013). Etter å ha transkribert de første intervjuene, ble jeg bedre kjent med meg selv som intervjuer. Det ga noen tanker som ble tatt med i de neste intervjuene. Analyseprosessen som foregår under transkriberingen er en viktig del av arbeidet. Fra å ha data i form av en lydfil, til å bli en tekstfil som kan analyseres videre (Kvale & Brinkmann, 2015). Lydfilene ble lyttet til gjentatte ganger, det ble spolt frem og tilbake og dobbeltsjekket før det ble nedskrevet. Dalen (2013) påpeker at det er viktig å skrive ned feltnotater og observasjoner gjort underveis i intervjuet, for å ha mest mulig datamateriale. Det ble ikke notert underveis, men under transkriberingen ble det notert ekstra. Latter, om vedkommende har snakket betydelig lavere eller om noe er sagt og tolket som en spøk er alt notert ned. Da transkripsjonen ble gjort så raskt etter intervjusituasjonen er det antatt at den manglende noteringen underveis i intervjusituasjonen ikke har hatt så mye å si for datamaterialet. Holme og Solvang (1996) skriver at bruken av data må være mest mulig nøyaktig i kvalitative prosjekt. I transkriberingsprosessen ble det et valg om å skrive på dialekt eller ikke. Da informantene kommer fra ulike steder i Norge, med ulike dialekter er det valgt å skrive på bokmål for å sikre anonymitet. Slik sett er ikke transkripsjonene nøyaktige, da enkelte ord og endinger har blitt endret slik at det passer skriftspråket. En annen årsak til at bokmål ble valgt er at å skrive på en ukjent dialekt kan være tidkrevende og utfordrende. I tillegg er det med å sørge for at det er forståelig for de fleste som leser dem.

Der informantene har brukt navnet til en lærer, til ordet skiftet til lærer. Det er tatt med ulike prober, som pauser, lyder som «ehm», «hehehe» eller at jeg sier «mhm» for at det skal være så naturlig som mulig. Dermed har det kunne bli tatt hensyn til i analysedelen. Men dette er ikke tatt med videre i resultatdelen, da direkte sitering av muntlig språk ikke er bra i skriftlige sammenhenger (Kvale & Brinkmann, 2015).

4.8 Analyseprosessen

Å analysere vil si å dele noe opp i biter eller elementer (Kvale & Brinkmann, 2015). Den kvalitative analysen har som mål at en leser skal få økt kunnskap om området det forskes på, uten å måtte gå gjennom all data som er generert (Tjora, 2017). Etter å ha gjennomført

transkripsjonene, satt jeg nå igjen med analysedata, i form av tekst som var mulig å kode. Tjora (2017) beskriver en tredeling for målet med koding innenfor en stegvis-deduktiv induktiv metode (SDI-modell). Først skal en hente ut meningen i det empiriske materialet. Deretter redusere volumet på materialet, og tilslutt legge til rette for idégenerering på basis av detaljer i empirien (Tjora, 2017). Da datamaterialet skulle systematiseres, ble transkripsjonene skrevet ut, og lest gjentatte ganger. Slik ble det skapt et overblikk over innholdet. Interessante deler og ord ble skrevet ned i margin og det ble brukt en markeringspenn for å markere interessante utsagn. Tjora (2017) skriver at et kjennetegn med SDI-modellens induktive empirinære koding er at den skal ligge nært til empirien, og gjerne bruke begreper som allerede finnes i datamaterialet (Tjora, 2017). For eksempel ble ordene «barnepasser» og «underdog», markert og brukt da disse var begreper som tenktes være interessant for å kunne svare på problemstillingen. Deretter ble det valgt ulike kategorier for å plassere kodene inn under. Kategoriene var *kommunikasjon, relasjon, autonomi, motivasjon, kompetanse, opplæring, veiledning* og *anerkjennelse*. Disse fikk tildelt en farge, og alle setninger og ord i transkripsjonene ble markert i den fargen de passet til.

Videre var målet å redusere volumet på materialet. På grunn av at det ble valgt ut farger for å markere med, ble det synlig hvilke kategorier som ble brukt mest. Kvale og Brinkmann (2015) påpeker at en av fordelene med koding er at det tvinger forskeren til å gå i dybden i alle detaljer av materialet, som gir en nyttig oversikt (Kvale & Brinkmann, 2015). Dette føltes opplevd, da kodingen ga en oversikt over hva som hadde blitt samlet inn. Det ble da valgt ut å gå videre med anerkjennelse, motivasjon, kommunikasjon og relasjon. Det neste steget i analyseprosessen ble da å skrive kapittelet hvor funnene blir presentert.

4.9 Forskerrollen i kvalitative intervjustudier

Forskeren er det viktigste instrumentet i et kvalitativt forskningsprosjekt. Det er forskeren som samler inn data, analyserer og tolker disse (Kvale & Brinkmann, 2015). Forskerens integritet, hans eller hennes kunnskap, erfaring, ærlighet og rettferdighet, vil være den avgjørende faktor for kvaliteten på arbeidet (Kvale & Brinkmann, 2015). Ved kvalitative studier er nærhet til feltet en viktig forutsetning, samtidig som det er nødvendig med en refleksiv holdning hos forskeren for å kunne gi de empiriske dataene en analytisk fortolkning. Refleksivitet innebærer at forskeren evner å se betydningen av sin egen rolle i samhandling med deltakerne, de empiriske dataene, de teoretiske perspektivene, og den forforståelsen som

forskeren bringer med seg inn i prosjektet. Begrepet forforståelse beskrives av Malterud (2003) som den personlige ryggsekken man bringer med seg inn i et forskningsprosjekt. Hvordan studien gjennomføres avhenger av de erfaringer, hypoteser, teoretisk referanseramme og faglig perspektiv man har i bagasjen (Malterud, 2003). Forskeren vil se og tolke resultatene i lys av egen førforståelse. Førforståelse er den forståelsen en forsker har tilegnet seg om temaet gjennom blant annet utdanning eller erfaring (Holme & Solvang, 1996). Disse er subjektive holdninger, samt forståelse av det fenomenet som skal undersøkes. Det er umulig i eget forskningsarbeid, å frigjøre seg fra disse subjektive forståelsesrammene (Holme & Solvang, 1996). Derfor er det viktig å tydeliggjøre og være bevisst egen forforståelse og forskerrolle. Dette for å imøtegå kritikk i subjektivitet i tolkningen av intervjumateriale (Dalen, 2013).

Denne studien er fokusert på skoleassistenter. Kjennskap og kunnskap til temaet kommer fra erfaring som assistentvikar. Erfaringen har gitt et bilde over temaet, som har vekket lysten til å lære mer. Gjennom utdanningsløpet som lærer og spesialpedagog er det opparbeidet mye kunnskap om skolen som institusjon, mye om hva det innebærer å være lærer, samt kunnskap om elever og læring. Med denne erfaringen kommer det holdninger og forståelse angående temaet, men det er forsøkt i størst mulig grad å legge disse til side under forskningsarbeidet.

Dalen (2013) skriver at det er viktig er å trekke inn sin førforståelse på en måte som fører til at den åpner for størst mulig forståelse av informantens opplevelser og uttalelser. I arbeidet med analyse og tolkning av informantenes uttalelser, er det gitt at det er tolket i lys av egen erfaring og kunnskap om temaet. Med denne bakgrunnen er det forsøkt å forstå så nøyaktig som mulig hva informantene forteller, og hvordan uttalelsen kan tolkes. Et kjennetegn med kvalitativ forskning er nærhet til forskningsdeltakerne. Med denne nærheten kan deltakerne prøve å leve opp til forventninger de tror forskeren har, fremfor å legge frem egne holdninger (Holme & Solvang, 1996). Holme og Solvang (1996) skriver at dette kan unngås med å opptre som en interessert lytter. Å lytte og motta er skapende prosesser. Gallagher (1992) hevder at å lytte til informantene og prøve å få tak i hva han eller hun uttaler, ikke betyr at forskeren passivt mottar det som blir uttalt. (Dalen, 2013). Det er i dette forskningsprosjektet forsøkt å vise interesse i det informantene har meddelt, gjennom å aktivt lytte.

4.10 Kvalitet i kvalitative studier

Videre skal det drøftes i hvilken grad resultatene i dette forskningsprosjektet er troverdige, gjennom begrepene reliabilitet, validitet og overførbarhet. Noen punkt innenfor begrepene er allerede beskrevet tidligere i metodekapittelet, men vil nå bli samlet og drøftet nærmere.

Reliabilitet handler om forskningsprosjektet er utført på en pålitelig og tillitvekkende måte (Thagaard, 2009). Altså om forskningsprosjektet er troverdig. Vil en annen forsker oppnå de samme resultatene ved bruk av de samme metodene? For å argumentere for reliabilitet, må forsker redegjøre for hvordan dataene er utviklet i løpet av forskningsprosessen (Thagaard, 2009). En kan skille mellom ekstern og intern reliabilitet. Ekstern reliabilitet handler om forskningsprosjektet kan repliseres. Vil samme fenomen eller samme begreper funnet av en forsker bli generert av andre forskere i en annen situasjon. Dette kan være vanskelig å oppnå i kvalitative studier på grunn av forskerens viktige rolle. Denne rollen utspilles i samspill med informanten og den aktuelle situasjonen. Informanten og omstendighetene endrer seg, noe som vil gjøre det vanskelig å etterprøve resultatene (Dalen, 2013). En kan derfor si at det vil være vanskelig for andre å etterprøve dette forskningsprosjektet. Men det er forsøkt å være nøyaktig i beskrivelsene av forskningsprosessen, slik at andre forskere kan ha en tenkt gjennomføring og sette seg inn i situasjonen. Intern reliabilitet handler om i hvilken grad andre forskere kan bruke samme begrepsapparat for analyse av data som den opprinnelige forskeren. For å oppnå dette må forskeren være konkret og spesifikk i rapportering av fremgangsmåter ved innsamling og analyse av datamaterialet (Thagaard, 2009). Dette er omtalt i metodekapittelet hvor egen forskerrolle, informantene og intervjusituasjonen er beskrevet, samt hvordan og hvilke analytiske metoder som er blitt brukt under bearbeidingen av datamaterialet (Dalen, 2013).

Validitet i kvalitativ forskning er knyttet til tolkning av data, og handler om hvilken grad resultatene fra en studie er gyldig (Thagaard, 2009). En kan dele det inn i intern og ekstern validitet. Intern validitet vil si i hvilken grad resultatene er gyldige for det utvalget og det fenomenet som er undersøkt, mens ekstern validitet handler om i hvilken grad resultatene kan overføres til andre utvalg og situasjoner. For å kunne sikre validiteten i kvalitative studier, blir det da viktig å tydeliggjøre hva som er resultatene og argumentere for deres troverdighet. Resultatet blir da det som kalles «tykke beskrivelser» og forståelsesmåter. I kvalitative studier spiller forskeren en viktig rolle innenfor validitet (Dalen, 2013). Forsker kan styrke validiteten ved å gå kritisk gjennom analyseprosessen. Det var nødvendig i dette forskningsprosjektet å

være selvkritisk. Under analysearbeidet måtte det være en bevissthet over egen tolkning opp mot informantens tolkninger av sine handlinger, og informantenes utsagn opp mot egne tolkninger. Disse ble utviklet i relasjon til egen førforståelse, som ble viktig å fremme i metode- og drøftingskapittelet (Thagaard, 2009). Enhver forsker har sin subjektive forståelseshorisont. I denne inngår alle holdninger og oppfatninger forskeren har, både ubevisste og bevisste (Hjardemaal, 2002). Alle utsagn fra informantene, er analysert og tolket i lys av min bakgrunn innenfor lærer og spesialpedagogutdanning. Dette har vært med på å styre tolkningen som er gjort, både bevisst og ubevisst, og kan ha påvirket analysen av informantene. Det er derfor forsøkt å være tydelig, bevisst og eksplisitt ovenfor egne bakgrunnskunnskaper, verdisyn og holdning ovenfor temaet som er forsket på. Validiteten i dette forskningsprosjektet er styrket ved at sammenhengen mellom tidligere forskning er drøftet opp mot resultatene fra denne studien.

Det er ønskelig å oppnå en forståelse av det fenomenet det forskes på. Fortolkningen gir grunnlaget for overførbarheten (Thagaard, 2009). Det er derfor viktig å se om tolkningen som er gjort i dette prosjektet er relevant i andre sammenhenger. Fordi forskningen er blitt gjennomført på et lite utvalg, blir det vanskelig å generalisere utover dette utvalget. Dersom leseren av denne teksten klarer å gjenkjenne tolkningene som er blitt gjort, får ny informasjon med en dypere mening kan det argumenteres for at teksten er overførbar (Thagaard, 2009).

4.11 Etske betraktninger

Under et intervju påvirker det menneskelige samspillet informantene, og kunnskapen som produseres i intervjuet, påvirker forsker sitt syn på mennesket situasjon. Når en skal drive med kvalitativ forskning med fokus på intervjuer, er det derfor en del etiske betraktninger en skal ta hensyn til (Kvale & Brinkmann, 2015). Den nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsvitenskap og humaniora (NESH) har utviklet retningslinjer for etisk forskning (NESH, 2016). Disse er tatt i bruk med et håp om de har hjulpet meg i forskningsprosessen med å fremme god forskning og ta gode og etiske valg i møte med de etiske utfordringene som finnes i kvalitativ forskning.

Kvale og Brinkmann (2015) skriver at en finner etiske problemstillinger gjennom hele intervjuundersøkelsen, og at disse bør tas hensyn til helt fra begynnelsen av undersøkelsen til den endelige rapporten foreligger. Videre vil det derfor forklares de etiske hensynene som er tatt innenfor hver av kvalitativ forsknings syv stadier.

Det første stadiet er tematisering. I dette prosjektet er temaet skoleassistenter. I et forskningsprosjekt med fokus på intervju, bør ikke formålet kun diskuteres med hensyn til den vitenskapelige verdien av kunnskapen som søkes. En bør også ta hensyn til forbedring av den menneskelige situasjon som utforskes. Et utgangspunkt for temaet i dette prosjektet har vært å få kunnskap om hvordan assistenter har det i skolen i dag, hvor formålet har vært å undersøke hvordan en kan forbedre arbeidstilværelsen deres. Det neste stadiet er planlegging. Innenfor dette stadiet er det tatt etiske hensyn ved å få informerte samtykker fra informanter, sikre informantenes konfidensialitet og en vurdering om studien kan gi konsekvenser for informantene. Innenfor empirisk forskning, deltar personer som informanter. All slik deltakelse skal bli bygget på samtykke. Dette skal vært gitt på et grunnlag som er fritt, informert og forstått (NESH, 2016). Konfidensialitet vil si at forskeren må sørge for å anonymisere informantene, og hindre at andre får tilgang til datamaterialet før anonymisering (Thagaard, 2009). Dette er beskrevet nærmere i kapittel 4.5 Intervjuguide og gjennomføring. Deretter er neste stadiet intervjusituasjonen. Temaet er ikke oppfattet som spesielt ømfintlig, men likevel har det vært viktig å ta hensyn til informantene under intervjusituasjonen. Hensyn er tatt med å opptre engasjert, interessert og være lyttende. Under intervjusituasjonen skal forskeren opptre og vise respekt for verdier og holdninger hos forskningsdeltakerne (NESH, 2016). I det neste stadiet, transkribering, ble anonymiteten sikret. I kapittel 4.7 er det utdypet hvordan transkriberingen foregikk. For eksempel ble informantene gitt fiktive navn, og det ble transkribert på bokmål. I analyseringsstadiet kan hensyn tas ved å inkludere informantene i bestemmelsen av hvordan sitatene skal tolkes (Kvale & Brinkmann, 2015). Dette ble overveid, men etter en nøye gjennomtenking ble det besluttet at det ikke var nødvendig da informantene var klare i uttalelsene sine under intervjuet. Etske hensyn som er tatt innenfor verifiseringsfasen omhandler valg underveis som er tatt av meg som forsker. Disse valgene er forsøkt beskrevet på best mulig måte, slik at andre lesere vil kunne gjenkjenne og forstå valgene. Prosjektet er skrevet med en tanke om at alle som jobber med eller rundt assistenter, skal kunne forstå innholdet uten for mye bakgrunnskunnskap. Den siste fasen er rapportering. Helt fra startfasen av prosjektet har det vært arbeidet mot sluttrapporten. Etske hensyn er tatt ved at funnene mine er fremstilt på en sann måte, og at metodebruken er fremstilt og formidlet i en form som overholder vitenskapelige kriterier (Kvale & Brinkmann, 2015). Det er tenkt gjennom at den offentlige rapporten ikke vil ha noen konsekvenser for informantene.

5.0 Presentasjon av intervjumaterialet

I dette kapittelet er informantenes svar fra flere ulike kategorier tatt med. Tidligere forskning har vist at assistentens stemme er manglende. Derfor har de fått en stor plass i dette kapittelet for å gi et større helhetlig bilde av informantene. Leser skal få et inntrykk av hvem de er, hva de står for, hva jobben deres innebærer, og hvordan de opplever sin rolle. Dette kan best gjøres ved å vise hva assistentene har sagt gjennom deres egen stemme. Informantene har gitt uttrykk for at de ønsker å bli hørt. Derfor er det også riktig i et forskningsetisk perspektiv å gi dem denne plassen. De følgende delkapitellene er delt inn i arbeidssituasjon, relasjoner og kommunikasjon. Jeg vil presentere spørsmålene som er stilt, sammen med en begrunnelse til hvorfor de er inkludert. Tilslutt er det skrevet en oppsummering med viktige trekk fra svarene. I kapittel 6.0 vil noen av utsagnene tas frem og drøftes i lys av teori for å kunne svare på problemstillingen.

5.1 Arbeidssituasjon

Det er valgt ut fire spørsmål fra intervjuguiden for å få et innblikk i hvordan informantene har det på jobb. Disse er beskrivelse av *arbeidsoppgaver, hvem som bestemmer arbeidsoppgavene, hva som eventuelt gjør jobben gøy og interessant, og tilslutt eventuelle utfordringer*. Disse spørsmålene er valgt da de beskriver hvordan assistentene forstår og opplever sin egen rolle i lys av arbeidssituasjonen.

5.1.1 Kan du beskrive noen av arbeidsoppgavene dine?

En beskrivelse av arbeidsoppgavene gir en oversikt over arbeidssituasjonen til informantene, som kan gi et innblikk i hvordan de ser og opplever rollen deres.

Vilde: «Akkurat nå så er jeg på en gutt. Da er jeg stort sett hele skoledagen sammen med han. Nå fungerer det fint, målet er at vi skal være i klasserommet, og så tilpasse opplegg til han ut fra hvor vi er. Og ofte er det nok bare å være der, og at han vet at jeg er der. Hvis det skjer noe, så har han meg og så kan han kikke på meg og så er jeg der. Men ofte så er det å være en motor også. Hjelp å sette i gang og motivere og hjelpe».

Magnus: «Her er det sånn at jeg har primært ansvaret med å hjelpe en elev med å holde styr på hverdagen, rett og slett, og i skolen da. Så ja, det er det er egentlig det. Han bruker litt utstyr og sånn, så for at utstyret skal fungere og sånne ting».

Nora: «Jeg har vært med, eller har hatt egne timer med elever med litt spesielle behov, og elever som måtte bli tatt ut av timen fordi de måtte ha litt ro. Og så har vi jobbet med ting sammen, meg og den eleven. (...) Jeg har fulgt enkelte elever i flere timer, og i perioder har jeg fulgt én elev. Da var det jeg og en til assistent som fulgte han. Da var arbeidsoppgavene, mye gikk jo egentlig på å prøve å bare få

han til å være i klasserommet i det hele tatt. Dersom han ikke klarte det, så var det ut å gjøre litt alternative oppgaver, eller ofte også bare de samme oppgavene som klassen gjorde, men i et annet rom. Vi spilte gjerne spill i tillegg, hvis konsentrasjonen var veldig borte».

Even: «Ja, arbeidsoppgavene mine går jo ut på å ønske elevene god morgen, sørge for at de får en fin skolestart. Hvis de er trist når de forlater mor, så skal jeg være der å passe på dem. Så blir det å følge de inn i klasserommet og sørge for at de sitter i ro. Hvis de trenger hjelp under undervisningen så kan jeg gå rundt å hjelpe de. Jeg spisser blyanter, jeg tømmer søppel, jeg trøster, setter på plaster, er ute og leker i friminuttene. Noen ganger så leser jeg høyt for de, eller har dataundervisning som jeg synes er veldig gøy. Da læreren ikke er like teknologisk anlagt som vi unge her så passer det seg at jeg tar noen av de timene. (...) Første året mitt så hadde jeg et spesielt ansvar for en elev hele dagen. Og ja, det var krevende, men også en helt annen situasjon for da kom jeg mye nærmere han som enkeltelev. Men det var jo litt problematisk også, siden jeg ikke ble forklart hva jeg skulle gjøre. Så det var vanskelig å lære det av seg selv da».

Jonas: «Jeg er inne i klasserommet, ansvarlig for å ta fra de det de har i hendene egentlig, det står mest på det. (...) Jeg er på førstetrinn. Jeg kommer med innspill, læreren jeg er med nå liker godt at jeg tar ordet. Og det synes jeg er veldig greit, jeg får ganske stor frihet egentlig. Sånn hvis jeg har lyst å ta timer så kan jeg gjøre det. Men å dele ut ark, rydde sånne småting, passe på at de følger med, være med de ute».

Chris: «I dag jobber jeg delvis på SFO, men hovedjobben min er noe som heter miljøverksted. (...) Det handler om å gi tilbud til elever som av en eller annen grunn sliter i undervisningen uten at de nødvendigvis har en form for diagnose eller papir på det. (...) For det meste holder vi på med praktiske prosjekt, for eksempel sløyd, eller er på tur i naturen. Vi spiller også spill og finner mye faglig læring i det. Hvis du ikke har læring i klassen er det ikke vits å være der. Så målet er å gi dem såpass mye selvtillit at de klarer å, eller blir flinkere til å ta til seg læring i den vanlige skolen».

Vilde og Magnus jobber tett opp mot hver sin enkeltelev. Begge forteller at arbeidsoppgavene handler om å tilrettelegge for eleven slik at den får en best mulig skolehverdag. Nora har erfaring med å jobbe med enkeltelever, i tillegg til å jobbe med litt større grupper. Even og Jonas jobber begge som assistent i hver sin klasse. Arbeidsoppgavene de beskriver er ganske like. Chris gjennomfører egne opplegg for elever som trenger et annet tilbud.

5.1.2 Hvem bestemmer arbeidsoppgavene?

Disse svarene sier noe om assistentene er gitt mulighet til medbestemmelse eller autonomi.

Dette kan fortelle noe om hvordan de opplever rollen sin i lys av anerkjennelse og motivasjon.

Vilde: «Vet du, hun som jeg jobber sammen med nå, vi kjenner hverandre godt fra tidligere. Vi jobber veldig godt sammen og har satt av litt samarbeidstid. Vi skulle hatt mye mer, men vi har i alle fall litt samarbeidstid i uken, men da er det i samarbeid mellom meg og hun da. (...) Klasselæreren hun kan ha et ønske om at jeg skal gjøre sånn og sånn og så finner vi en løsning sammen. For jeg har jo jobbet i mange år, så jeg sitter med mye erfaring. Skjult kunnskap da».

Magnus: «Jeg er egentlig bare med og assisterer det som læreren har gitt beskjed om skal gjøres selvfølgelig. (...) Jeg har muligheten til å endre på, altså ikke opplegget i timen, men måten ting gjøres på, i forhold til den eleven».

Nora: «Det var vel i hovedsak læreren for klassen, sikkert fra høyere hold som bestemte, men jeg fikk jo beskjed fra læreren hva jeg skulle gjøre. (...) Jeg visste jo hva alle elevene skulle gjennom, og så gikk vi jo gjennom hva han skulle gjøre og hva målet var, og så visste jeg at vi for eksempel skulle ha om bokstaver og sånn og sånn. (...) Jeg visste at nå skulle vi ha om bokstaver fra nå til uke sånn og sånn. Men jeg hadde ingen innvirkning på den planleggingen. Men jeg kunne for eksempel si kan det være lurt å gjøre sånn og sånn for å få han til å, ja. Jeg fikk jo lov til å gjøre ting på min egen måte, men tingen var at jeg ikke visste helt hva jeg skulle gjøre, eller hvordan jeg skulle gjøre det».

Even: «Det er læreren. Hun er vel sjefsoverhode, men ledelsen har vel en finger med i spillet hvis det mangler en assistent et sted og jeg må bytte til en annen enkeltelev eller følge på svømming, eller noe. Så de har vel de overordnede ansvaret, men det er læreren som gir meg dagsoppgavene da».

Jonas: «Det er absolutt læreren. Jeg vet ikke om det er positivt eller negativt, men når du står der så føler jeg absolutt du må være et ja-menneske. Du er jo der tross alt for å hjelpe henne».

Chris: «Jeg er så heldig at jeg bestemmer dem selv».

Informantene forteller at det i hovedsak er læreren de jobber med som gir dem arbeidsoppgavene deres. Enkelte bidrar til planlegging, og/eller har muligheten til å ta egne valg. Vilde forteller at hun og læreren sammen planlegger arbeidsoppgavene hennes. For Magnus, Nora, Even og Jonas er det læreren som bestemmer arbeidsoppgavene til assistenten. Magnus og Nora uttrykker likevel at de har muligheten til å endre på opplegget dersom de oppdager at det ikke passer for den eleven de er med. Chris er den eneste informanten som bestemmer arbeidsoppgavene sine selv.

5.1.3 Hva gjør jobben gøy og interessant?

At assistentene trives i jobben og hva som eventuelt er årsaken, sees som relevant i forhold til motivasjon for arbeidet.

Vilde: «For å fylle ut stillingen min, så må jeg være på SFO, for å få 100% stilling. Men jeg kjenner jo at det er den skolebiten som er artigst for min del da. Det å få lov til å gjøre noe for en unge som sliter, og å finne ut at dette funker, og se en fremgang. Så synes jeg også det er artig å finne ut hvordan jeg skal tilnærme meg den her ungen. Det er kanskje en sånn mørk stemning da, hva gjør jeg nå for å få han opp, hva bør jeg ikke gjøre. Det er sånn du får prøve deg litt, det syntes jeg er kjempespennende. (...) Jeg er dedikert til jobben min. Jeg lar ikke humlen suse. Jeg tror kanskje det er derfor læreren har tillitt til meg også. Hvis vi skal ut på grupperommet så er det ikke sånn at vi finner frem en pc og bare sitter der og spiller. Skjønner du? Jeg er interessert i å fylle dagene med fag og at ungen skal lære noe ut fra hans IOP».

Magnus: «Det er jo litt det der at hver dag er forskjellig. Spesielt i forhold til det at man er ute og jeg har jo også inspeksjon. Type ute som assistent i friminuttene, og de er jo veldig forskjellig hver eneste dag. Mens i klasserommet så er jo dagene ganske det samme. Men ja, det er jo det at alle dagene ikke er helt like. (...) Jeg trives godt begge steder. Altså jeg sa til en lærer her at vi får være glad for at vi har en jobb der vi kan være ute i løpet av dagen. Få litt frisk luft».

Nora: «Noe som var gøy var et annet tilfelle med en annen elev, der jeg følte jeg fikk til jobben, og at vi fikk gjort noe. Vi hadde en fin relasjon og jeg fant litt ut hvordan jeg skulle håndtere det om det ble vanskeligheter. (...) Jeg tror det var fordi jeg var mye yngre enn de andre lærerne og det var kult. Det kom en som var ung, og ja kanskje ikke så veldig streng. Jeg tror hun bare trengte å komme seg ut, hun trengte å sitte og bare snakke og fortelle meg ting mens hun satt og gjorde oppgavene sine».

Even: «Ja, jeg synes den er gøy. Det er gøy å jobbe med barn. (...) Det er litt sånn klisjé, men hver dag er jo ikke den samme i det hele tatt. Og se utviklingen til et barn er ganske kult. Til å ikke kunne lese og så et halvt år senere både lese og skrive, og så takker han deg for at du lærte han å lese, det er jo sykt».

Jonas: «Jeg synes det passer bra for meg fordi jeg synes det er veldig gøy å være ute, og så synes jeg selvfølgelig det er gøy med, altså i førsteklasse så driver de ikke bare med fag og sånn, eller sånn teoretiske fag, men det er mye sånn kunst og håndverk og sånn som jeg egentlig forguder. (...) ja, de timene der tar jeg som oftest da. Og så musikk og sånn synes jeg også er veldig gøy. Jeg driver med det på fritiden, så da får jeg liksom brukt noe av det i jobben jeg gjør nå. Det er ikke så gøy nå på vinteren da, eller sånn ute og leke».

Chris: «Nei, ingen dag er lik. Det kan være uforutsette utfordringer og det liker jeg. Særlig nå som jeg vet metoden for å takle det. Så det er hovedsakelig det. Og så det å jobbe med barn, det har jeg jo som sagt likt siden jeg var barn selv. Altså jeg kan jo sikkert få bedre lønn, men den aller beste lønnen er jo å lykkes. Jeg treffer jo elever igjen etter mange år, nå har jeg jo elever som kollegaer. Og hvis det kommer noen som sier jeg husker når du lærte meg ditt og datt, det er jo helt fantastisk. Så ja, det er gøy å gjøre den her jobben. Jeg tror faktisk ikke du kan gjøre denne jobben hvis du ikke liker den».

Noe av det som går igjen er varierte arbeidsdager, mestringsfølelse, at de får brukt seg selv, og gleden over å jobbe med barn. Vilde og Chris, som har lengst erfaring, gir uttrykk for glede ved å oppleve at de mestrer jobben - at de betyr noe og gjør en forskjell for barna. Også Nora og Even nevner betydningen av å mestre jobben. For Magnus og Jonas er det å få være ute hver dag, en trivselsfaktor i jobben. Jonas nevner i tillegg å kunne bruke musikk, som han driver med i fritiden, er gøy.

5.1.4 Er det noen arbeidsoppgaver som er mer utfordrende enn andre?

Om informantene opplever utfordringer i jobben og hva de eventuelt er, er interessant i forhold til hvordan de opplever arbeidsrollen. En utfordring kan oppleves positiv eller negativ, avhengig av om en opplever at en mestrer den. Har en nødvendig kompetanse og

opplever at en lykkes kan det være en motivator, og motsatt kan det være demotiverende.

Informantene forteller om ulike utfordringer.

Vilde: «Det er jo det hvis man er veldig uforberedt. Så skal du prøve å tilpasse det litt, og så vet du ikke helt hva det handler om og hvor de vil hen. Når det er et opplegg som er satt, og så har ikke jeg fått vært med å forme det i det hele tatt, det synes jeg er vanskelig. (...) Når det er en utfordring, så er det en utfordring. Men som jeg har sagt, så er det en veldig stor betydning hvem man jobber med. Holdningen til den i forhold til assistentene, hvis du skjønner».

Magnus: «Jeg tenker veldig sjeldent på arbeidsoppgavene mine som krevende eller ikke krevende. Det er på en måte bare sånn at jeg gjør det jeg har fått beskjed om eller gjør det jeg skal uten at jeg tenker så mye på at dette er dumt, eller dette er ikke noe gøy. Jeg tenker bare at dette er jobben min og da må jeg bare gjøre det».

Nora: «Av og til gruet jeg meg litt til å komme på jobb. (...) Fordi jeg følte jeg ikke fikk det til. (...) Det er jo hele tiden utfordringer i det å holde eleven konsentrert, altså om det man skal gjøre. Og så vet du ikke alltid hva du skal gjøre».

Even: «men også slitsom til tider hvor du føler at du liksom blir satt på de drittoppgavene noen ganger. Hvis elevene slår seg vrang, så er det jo ditt ansvar, så da kan det være litt sånn. Men stort sett er det veldig bra. Ja, både og. Mer utfordrende som det å.. jeg vet ikke. Altså det går jo på samme linje hele tiden. For du gjør jo stort sett det samme, du er jo barnepasser egentlig. Vi passer på at de skal ha det bra, i hvert fall de minste barna, og det er jo ganske mye likt».

Jonas: «Jeg synes det er vanskelig, eller mer utfordrende og skvære opp i, det er vel litt typisk da, men jentekrangling og sånt da, det skjønner jeg meg ikke på i det hele tatt. For det eskalerer fra her til her, og så er det bare følelser, det er ikke noe slåing, de blir bare såret og det er vanskelig å takle».

Chris: «For min del er det hvis jeg bare skal passe på. Hvis jeg bare har en dag hvor jeg ikke aktivt kan bidra. (...) Særlig da jeg var assistent, hvis jeg bare skulle rundt i klassen og passe på at det var stille. Det var typisk kjedelig oppgave. Og det er derfor jeg ikke lenger jobber som assistent. Det er ofte det er sånn. Og nei, det gir ingen tilfredsstillelse til meg i alle fall.

Tre av informantene forteller at de opplever utfordringer som noe negativt; de føler seg uforberedt, gruer seg, og synes det er vanskelig. Nora sier hun synes det er slitsomt og en utfordring å holde eleven konsentrert, fordi hun ikke alltid vet hva hun skal gjøre. Vilde sier hun synes det er utfordrende når hun ikke har fått beskjed om endringer i timeplanen, og når hun ikke har fått vært med på å planlegge opplegget. Even sier han noen ganger må gjøre «drittoppgaver», og nevner å løse opp i konflikter som én av dem. Jonas synes det er utfordrende å skvære opp i jentekonflikter. Både Even og Chris synes det er utfordrende og kjedelig å kun være «barnepasser», som Even sier. Magnus reflekterer ikke om oppgavene er krevende/utfordrende, det er bare en jobb som må gjøres.

5.2 Hvordan er relasjonene til med-assistentene, lærerne og ledelsen?

Hva informantene sier om relasjoner til sine kollegaer kan belyse arbeidsmiljøet de er en del av. Opplevelsen av de ulike relasjonene gir et bilde på tilhørighet og trivsel, som igjen bidrar til hvordan de ser deres rolle på jobb.

Vilde: «Ja, nei. Vi har det veldig greit da. Vi er forskjellige. Noen sier fra om ting, og andre lar ting gå litt for lenge. Jeg synes at mange kanskje blir behandlet litt dårlig da. De blir satt til å gjøre kjipe ting og ja. Så man må på en måte sette foten ned og si at, jeg er her for ungene, jeg er en ressurs her som skal brukes. Så for min del har jeg jo det fint, trives godt»

Vilde: «Nei, jeg tenker at ofte blir det glemt at.. ofte tenker folk at skolen består kun av lærere, men det er mange yrkesgrupper her, og vi blir på en måte litt glemt. Vi blir ikke inkludert på samarbeidsmøter, teamtid og sånne ting. Så blir litt sånn at vi er halvveis inne i skolen, vi får ikke være med på alt, men det er ikke mulig å kombinere det med SFO. Jeg er jo like mye inne i klassen som læreren. (...) Og så snakker man med folk fra andre skoler og hører at de får det bra til, og at de har et bra samarbeid hele veien, da blir du jo litt frustrert. For da vet du at ting kunne blitt så mye bedre».

Magnus: «Ja, den er for så vidt ganske god. Det er noe litt forskjellig, det er det jo selvfølgelig. Du kan ikke gå hundreprosent godt overens med alle. Men generell tone blant assistentene på skolen er bra».

Marie: «også med lærerne?»

Magnus: «Ja, jeg synes egentlig den er ganske bra og».

Marie: «og ledelsen tilslutt?»

Magnus: «Ja».

Nora: «Nei, vi samarbeidet godt vi. Men den andre assistenten var også sånn at dette var vanskelig. Men det var en god relasjon til alle jeg jobbet med».

Marie: «også lærerne?»

Nora: «ja».

Marie: «og hva med ledelsen?»

Nora: «Nei, de hadde jeg ikke så mye med å gjøre».

Even: «med de andre assistentene så er den veldig bra. Det blir jo en sånn liten gruppering da. Med at de ufaglærte sitter her og der i kantinen og så videre, eller er på vårt eget pauserom da. Men den er veldig god. (...) De er gode venner av meg, samtlige faktisk. Lette å snakke med, og hvis du synes noe er problematisk så kan vi prate om det, for de har antakeligvis opplevd det samme eller lurert på det samme. Så er veldig greit å guide hverandre og».

Marie: «ja, så bra. Og lærerne da?»

Even: «Lærerne har vært litt sånn opp og ned. Det kommer jo litt an på hvor sosial læreren er også da. Hvor glad hun er i å prate. Men personlig så har jeg jo alltid gått rundt og sagt hei til alle, og da får du jo et hei tilbake. Og så er det jo noen du får god kontakt med, og som syntes du gjør en god jobb, og da spør de jo hvordan det går og hvordan helgen har vært og sånn. Så det er jo veldig hyggelig».

Marie: «ja, og så ledelsen. Har du god kontakt med dem?»

Even: «ja, i hvert fall når du passer på elever med spesielle behov. For da får du en veldig mye tettere relasjon til ledelsen, for det er de som tar enkelte situasjoner, sånn hvis det må ringes hjem, eller han eller hun har slått en elev eller noe sånt. Så må det jo forklares og da er de veldig der. Men når du er assistent så ser du mindre til de, da ruller det og går. For da har de ikke så mye behov for deg, men jeg har alltid følt at jeg har blitt sett av ledelsen».

Jonas: «Det varierer fra år til år da. Det er folk som slutter og folk som starter. Men vi er ganske heldige her, for de fleste som er assistenter er rundt på vår egen alder, jeg er 25 og de andre er litt eldre eller litt yngre så møtes vi på midten».

Marie: «Og så hvordan er relasjonen til lærerne?».

Jonas: «(lang stillhet). Du føler deg litt sånn som en underdog da, på en måte. Selvfølgelig. Men ja, alle de lærerne jeg har snakket med har stor respekt for den jobben som blir gjort av oss da på en måte. For de klarer jo seg ikke uten. I det hele tatt».

Marie: «nei, sier de det da?»

Jonas: «Ja. Jeg har fått mange tilbakemeldinger på at du må bli med opp, jeg klarer ikke dette alene og sånn. Så du skjønner at de setter pris på oss».

Marie: «ja så bra. Og så, hva med relasjonen til ledelsen?»

Jonas: «De prater jeg ikke med».

Chris: «Ja, da vil jeg si det er utelukkende positivt. Men ja, jeg er mer enig med noen enn med andre, men sånn er det å være menneske. Men jeg har ingen konflikter, uenigheter sikkert, men konflikter har jeg ikke. Så det er ikke sånn at jeg gruer meg til jobb. Tvert i mot. Etter jeg begynte med dette prosjektet her, så har det vært givende. Det er veldig bra».

Gjennomgående svar fra informantene er at de har en god relasjon til de andre assistentene, og noe vekslende til lærere og ledelse. Even kaller de andre assistentene på skolen for sine venner. Han forteller at assistentene går til hverandre og gir hverandre råd. Relasjonen til lærerne er ikke like god for alle. Jonas føler seg som en «underdog» i forhold til læreren mens Even sier relasjonen til lærerne er sånn passe. Vilde forteller at hun har en god relasjon til de fleste hun jobber med, men at hun savner å være mer inkludert i fellesskapet. Hun sier også at hun synes noen assistenter blir behandlet litt dårlig. Magnus og Chris sier de har god relasjon til ledelsen og Even føler seg sett av ledelsen, mens de andre opplever at ledelsen er fjern og at de ikke har noen relasjon til dem.

5.3 Kommunikasjon

Det siste som trekkes ut som relevant for å belyse problemstillingen er kommunikasjon. På arbeidsplassen foregår det kontinuerlig kommunikasjon mellom både ansatte og elever.

Kommunikasjonen foregår på ulike måter, som i sosial dialog, gjennom oppfølging fra lærer, faglige tilbakemeldinger og opplæring gitt for eksempel av spesialpedagog.

5.3.1 Får du tilbakemelding fra lærer i etterkant av grupperom arbeid?

Informantene jobber noen ganger med enkeltelever eller grupper av elever på grupperom hvor de er ansvarlig for opplegget som gjennomføres. Informantene er spurt om læreren viser interesse for hva de har gjort på grupperommet. Dette spørsmålet er tatt med for å få et innblikk i om informantene opplever at jobben de gjør er viktig for læreren (eller andre de jobber med).

Vilde: «Ja, læreren jeg jobber med nå er interessert i arbeidet vi har gjort. Men det jo som sagt veldig forskjellig hvem man jobber med. Hun her gir meg litt sånn feedback, sier sånn så bra du gjorde det sånn. Men vi har jo god kjemi, jeg og hun da. Vi snakker mye på gangen, på vei ut og inn og sånn. Når ungene går ut i friminutt, så står vi igjen og snakker. Så det fungerer bra. Men de gangene det ikke gjør det, hvis man jobber med andre som man ikke har like god.. Ja, da er det sånn, den jobben jeg gjør, er det greit? Man blir liksom litt sånn usikker».

Magnus: «Jeg har jo hele tiden dialog med læreren. Vi snakker og jobber godt sammen, så vi har en god dialog. Holdes oppdatert da, kan du si».

Nora: «Ja, det var hun. Vi gikk jo gjennom det vi hadde gjort, og det var ikke alltid vi fikk gjort noe som helst».

Even: «Ja, læreren vil jo spørre om.. eller ikke i det jeg kommer inn, men når timen er ferdig eller hvis det er frukt, så spør hun om hvordan det gikk, eller hva vi gjorde. Men jeg føler ikke at hun passer noe spesielt på hvor jeg har vært eller noe sånt da».

Jonas: «Ja, jeg har alltid fått et inntrykk av at de har lyst på en tilbakemelding på det, det handler jo også om hvordan de skal behandle eleven videre. Altså det jeg gjør, så kan hun liksom spille videre fra det da».

Chris: «Det varierer. Fordi jeg jobber jo med så mange lærere, at det er lett at det blir glemt. Eller noen ganger kan jeg bli kontaktet hvis det oppstår spørsmål. Vanligvis er det avhengig av mengden elever og eventuelt hvis jeg treffer lærerne. Med de elevene jeg har på miljøverkstedet så kunne det vært bedre, men de vet i alle fall hvor de skal gå hvis det ikke fungerer. Hvis jeg mener at eleven har vært så flink at det er viktig at læreren skryter av dem etter opplegget de har hatt hos meg, så er det åpenhet for å kontakte dem. Men jeg tror det er arbeidsmengden eller stresset som gjør at de ikke oppsøker meg. De kunne godt spurt mer, men det er så mye som skjer at da blir det litt glemt. Men når vi treffes i gangen eller på personalrommet så spør de 'hvordan går det med han?' eller hvis de opplever endringer, positiv eller negativ, så spør dem meg, så ja det er på bedringens vei også».

Et gjennomgående svar fra informantene er at læreren viser interesse for hva som er blitt gjort ute på grupperommet. Chris sitt svar skiller seg litt ut, da han jobber med mange forskjellige lærere og det er mer varierende og tilfeldig hvordan de følger opp. Likevel sier han at det er åpenhet for at han kan ta kontakt med dem dersom det skulle være noe.

5.3.2 Får du oppfølging i jobben du gjør i form av tilbakemeldinger av klasselærer/spesialpedagog/ledelse?

Å få oppfølging/veiledning og tilbakemelding kan bidra til både mestringsfølelse og økt motivasjon. Derfor er det tatt med som et resultat, da det kan si noe om hvordan de opplever arbeidsrollen sin.

Vilde: «Ja. Man får anerkjennelse på at det var greit å gjøre det sånn. Men jeg tror vi er veldig enige og ser ting likt. (...) Det merker gutten og. Da blir det litt sånn spør han hun, så blir det litt av det samme, ja i samme gaten».

Vilde: «Fra ledelsen er det vel noen små drypp inne i mellom. Men ikke sånn kjempe mye. Er vel mer sånn, ja dette fungerer jo fint. Men ja, ikke sånn kjempe mye, og det kunne vært godt og fått litt sånn negativt og. Forbedringspotensialet».

Magnus: «Læreren jeg jobber for er veldig positiv, altså på det å gi tilbakemeldinger. For eksempel med tommel opp og sånn på den måten da».

Nora: «Ja, jeg får gode tilbakemeldinger på det jeg gjør. For eksempel tips på hva jeg kan eller burde gjort annerledes».

Even: «Det har vært litt lite. Sånn i starten så ble jeg kastet ut i det, jeg visste ikke hva jeg skulle gjøre. Om jeg skulle sitte bakerst i klasserommet eller går rundt. Så da var det litt vanskelig, men følte jeg fant flyten fort. Og så andre året mitt så hadde jeg en ny lærer, og hun hadde laget en egen plan for hva assistenter skulle gjøre i timen. Så det var veldig greit å forholde seg til, å lese den på starten av året, så det var greit. Hvis det skjer, så er det min oppgave.. Hvis jeg skulle få noe tid til overs så spisser jeg blyanter osv.»

Jonas: «Ja. Det gjør jeg. Det første året da jeg startet her fikk jeg høre veldig mye sånn, fint om du gjør det. Jeg fikk ikke ris, men det var litt sånn konstruktiv kritikk».

Jonas: «Jeg tror det er veldig viktig. Jeg har jo veldig.. eller alle vi er enige om at hvis du ikke gjør en god jobb så... altså du kan bli byttet ut da. Det er ganske enkelt her, jeg har sett at det har skjedd flere ganger. (...) ja, og så får du jo tilbakemeldinger fra foreldre også at de ser jo alt de også. Du er jo med elevene flere timer av dagen enn det de er, og de prater om oss når de kommer hjem. Ja, så de merker veldig fort dersom du ikke gjør en god jobb».

Chris: «Men når jeg var hos enkeltbarn så var de ikke så opptatt av råd kan man si. Opplevde ofte at man var der for at det skulle bli ro i klassen. Det var det som var formålet. (...) Selv om det kanskje ikke var det som var tanken, så ble det slik. (...) dem som var glad fordi de hadde fått ro i klassen, var også dem som brydde seg minst om hva som egentlig skjedde ute på grupperommet».

Det er varierte svar fra informantene. Vilde sier hun får anerkjennelse på at det hun gjør er greit. Hun savner likevel å få litt mer fra ledelsen, på områder hun kan forbedre seg i.

Magnus, Nora og Jonas sier de alle får gode tilbakemeldinger fra sin lærer. Jonas utdyper at

han føler det er viktig å gjøre en god jobb, for ellers kan man bli byttet ut. Even sier han savnet tilbakemeldinger spesielt i starten, da han følte han ble kastet ut i det og ikke visste hva han skulle gjøre. Chris sier han ikke følte at lærerne han jobbet med da han var assistent, var opptatt av å høre hans tilbakemelding. Han sier han følte at årsaken til at han var der var for å oppnå ro i klasserommet.

5.3.3 Medvirker du til rapporter og evalueringer?

Informantene er mye sammen med elever, og får mye kunnskap og erfaring i samhandling med dem. I skolen blir det skrevet mange rapporter og evalueringer om elever. Derfor er det spurt om informantene blir kontaktet når dette skal skrives. Dette er et spørsmål som er inkludert fordi det kan si noe om opplevelsen av arbeidsrollen deres i forhold til praktisk kunnskap og anerkjennelse.

Vilde: «Jeg føler at man må jo ha innsyn i elevens IOP. Nå er det jo helt i starten med gutten her da. Men som oftest er det, eller ikke som oftest da men, det er litt ut fra hvem du er med. Samme når vi evaluerer også vet du. Det er noen som ikke tenker i det hele tatt, mens andre er selvfølgelig, det jo du som kjenner eleven best. Du må jo være med på dette, og være med på møter, samarbeidsmøter og sånne ting. Så det synes jo jeg er en selvfølge, men det er ikke bestandig det».

Magnus: «Det er jeg ikke så mye innblandet i nei».

Nora: «Nei. Det var ingen rapporter. Eller jo, vi hadde vel en liten bok vi skrev i dersom det det hendte noe. Men jeg vet ikke hva som ble gjort med den boken».

Even: «Jeg har ingen innsyn i hva elevene skal lære i løpet av året. Ikke sånn egentlig. Har en god kommunikasjon med lærer om hva denne eleven sliter litt med da, og om jeg kan følge litt med på det, for eksempel lese med han en gang i uken for å få det til å gå inn. (...) Men med den tidligere læreren jeg jobbet med, satt vi oss ned en gang i uken og snakket om hvordan uken hadde vært, og det var veldig greit. Som hva jeg syns. For da hadde jeg en oppgave om å lese med hver enkelt elev da, uten at hun visste noe om det, eller hvordan det gikk da, så da var hun interessert i å høre hvordan de lå an. Så det var litt kult».

Jonas: «Jeg har ikke vært så mye med i år, men jeg var det i fjor. Fordi da hadde jeg ganske mye ansvar, det var en elev som ikke har noen spesielle diagnoser, men han var mye sint og sånn. Så da hadde jeg en bok jeg skrev ned alle de tingene han gjorde, altså ikke alle tingene da. (...) altså når det var samtalemøter og sånn så ble jeg bedt om å bli med. Da var det jo jeg som hadde sett eleven, det var jo ikke læreren. I lekforhold og samhold med andre og sånn».

Chris: «Jeg var flink til å si fra når jeg mente at jeg ikke skulle være en løpegutt, som gjør det læreren sier. Fordi praksisen var at assistentene gjorde alt som læreren sa. Når læreren har 30 andre elever, da er det ikke nødvendigvis slik at læreren ser hva som er best for eleven. Og ofte var det slik at læreren mente at han eller hun vet best. (...) Men samtidig, de beste resultatene har kommet de få gangene lærer lot oss assistentene enten bestemme eller medbestemme, men det var dessverre ofte

veldig utbredt at 'jeg har lærerutdanning, jeg vet best' (...) Det er mange flinke som jobber som assistent her på skolen, som kan ting. Ikke nødvendigvis alt, men de kan ting. Og det er generelt tilfellet på skolen her og rundt, at skolen er dårlig på å utnytte de ressursene der. (...) men det har endret seg litt, men i starten var det sånn at læreren nesten ble overrasket når jeg hadde en mening om undervisningen».

Chris: «Jeg er ikke i klassen for lærerens skyld. Jeg er der for barnet sin skyld. Og da skal barna sine behov bestemme hva jeg skal gjøre, og ikke lærerens behov. (...) Jeg har opplevd så mange ganger at om eleven får riktig oppgave så fungerer han greit. Så min oppgave så jeg på å finne den riktige oppgaven for at eleven skulle kunne gjøre noe konstruktivt. (...) Nå har jeg jobbet så lenge at jeg har såpass respekt fra lærerne at jeg får det som jeg vil. Men jeg ser at når det kommer nye så sliter de. De kan jo selvfølgelig være usikre, men veldig få lærere sier 'du er mester på denne eleven, så du kan få gi denne eleven oppgaver. For du vet bedre enn meg, akkurat i dette tilfellet'. (...) Det har jeg prøvd å si til mine nye kollegaer, at gjør en avtale med lærer og forklar hvor ekkelt det er når læreren sier 'hopp' og så må du hoppe. Da mister du respekt fra elevene og de tror du er bare en som gjør akkurat som læreren sier. Mens du har mye mer å bidra med, så det må komme frem.»

Magnus, Nora og Even sier de ikke har noe innsyn i elevers individuelle opplæringsplan (IOP) og hadde ingen medvirkning til rapporter eller evalueringer av elever (Even hadde imidlertid samtale en gang i uken med den forrige læreren hvor han ga tilbakemelding på de elevene han var assistent for.) Vilde har innsyn i sin elevs IOP og dermed medvirkning. Jonas forteller at han hadde det i fjor, og at han da også ble bedt med på elevsamtaler. Chris sier at tidligere var ikke lærerne interessert i hans tilbakemelding men at det har bedret seg og at de i dag hører på han.

5.3.4 Har du fått noen form for opplæring før du begynte å arbeide med elevene? Har du vært på noen kurs?

Opplæring kan føre til en trygghet i arbeidet en gjør, og det er da interessant og høre om informantene er blitt tilbudt en form for opplæring. Svarene kan dermed si noe om opplevelsen deres av arbeidssituasjonen.

Vilde: «Det er jo litt sånn små drypp inne i mellom. Jeg drar og oppsøker litt. Hvis det er noe behov for lese- eller skrivetips. Og så er det litt kursing inne i mellom. (...) noen er arrangert av rektor, eller faglederne, eller at avdelingslederne har tipset om et kurs de tenker passer til meg. Så det er litt sånn nu og da, ikke så ofte men. Dersom jeg ønsker å gå på et kurs så går det bra. Har aldri fått nei for å dra på noe».

Magnus: «Det har jeg. Jeg har vært på kurs flere ganger, og i tillegg har jeg hatt samtaler med spesialister i feltet og det har hjulpet masse. Det er skolen som har tatt initiativ til det. Men jeg har jo noen ideer selv også, men det er sånn. Noen ganger så kan det være noe jeg har sett som kanskje ikke skolen har sett».

Nora: «Nei, vi snakket jo om tilfellet og da kunne jeg få tips og sånne ting, men sånn opplæring i form av kurs hvis du tenker på det. Det var mer sånn hva som kunne være lurt og ja».

Even: «Nei, ingenting. Og det var det jeg synes var litt sånn vanskelig, for man blir jo usikker på om det du gjør er bra. Jeg vil gjerne få en tilbakemelding på om arbeidet jeg gjør er greit eller ikke. Jeg kunne spørre om hun syntes det jeg gjør går fint, vil du jeg skal gjøre noe, eller at jeg er litt usikker på hva jeg skal gjøre. Og da fikk jeg bare høre at det du gjør er bra, fortsett sånn».

Jonas: «Nei, egentlig ikke. Jeg tror grunnen til at jeg ikke fikk opplæring, jeg vet i grunnen ikke om de gjør det, jeg tror ikke de gir det egentlig. Jeg jobbet på SFO i to måneder før jeg startet som assistent. Så jeg vet ikke om de da tenkte at da var det ikke grunn til det, jeg kjente jo barna. Men jeg fikk jo opplæringen i form av den konstruktive kritikken da, det var jo for så vidt litt opplæring».

Chris: «Jeg har tatt litt forskjellige kurs innenfor spesialpedagogikk. Tilbudet var fra skolen og fra jobben i barnevernsinstitusjonen. Så har jeg kurs om tilknytningsterapi og tilknytningsforståelse blant annet».

Vilde, Magnus og Chris forteller at de har deltatt på forskjellige kurs. Nora, Even og Jonas forteller at de ikke fikk et opplæringstilbud da de startet.

6.0 Drøfting av funn opp mot praktisk kunnskap, relasjon og kommunikasjon

Drøftingskapittelet er delt inn i 5 hoveddeler.

I de tre første delkapitellene vil det tas opp utsagn som informantene har kommet med og se på disse i lys av teori om praktisk kunnskap, relasjon og kommunikasjon. Dette belyser hvordan assistenter i grunnskolen forstår og opplever sin rolle i arbeidslivet. Hvert av disse temaene vil i tillegg vurderes opp mot anerkjennelse. Modellen til Axel Honneth (Pettersen & Simonsen, 2010), «Anerkjennelse i tre ulike sfærer» gir en tydelig kategorisering av anerkjennelse. Disse kategorien sammenfaller bra med temaene praktisk kunnskap, relasjon og kommunikasjon og vil benyttes i denne drøftingen.

I det fjerde delkapittelet vil det drøftes hvordan denne kunnskapen kan brukes til å motivere assistenter i arbeidet sitt med elever som trenger ekstra oppfølging. Motivasjonsteoriene sier at autonomi, kompetanse og tilhørighet er viktige faktorer som bør være tilstede for å trives best mulig i jobben (Skaalvik & Skaalvik, 2013). Disse temaene vil diskuteres i dette kapittelet i lys av anerkjennelse og modellen til Axel Honneth.

Den siste delen vil være en avslutningsdel hvor trådene fra de fire foregående delene snøres sammen og oppsummeres. Her vil det også dras inn paralleller til tidligere forskning, dagens samfunn og lærerordninger.

6.1 Praktisk kunnskap

Hvordan ser informantene rollen sin som assistent i lys av ulike arbeidsoppgaver og praktisk kunnskap? Praktisk kunnskap tilegnes som følge av kompetanseutvikling i direkte tilknytning til arbeidet (Illeris, 2012). Dette er såkalt *taus kunnskap* (Molander, 1996) som ikke kan dokumenteres og som ofte ikke får den anerkjennelse den fortjener.

6.1.1 Arbeidsoppgaver

Inntrykket som er gitt er at informantene gjør mange forskjellige oppgaver i løpet av en dag. To av informantene har ansvar for én elev. To informanter følger en bestemt klasse, en har ansvar for ulike grupper med elever som trenger et annet skoletilbud, mens en ikke lengre

jobber i yrket. Assistentene har forskjellig fartstid og erfaring i yrket. Dette gjenspeiler også mye av oppgavene de har.

Even og Jonas har kort erfaring, og jobbet i rundt 2-3 år som assistenter. Even sitt svar på hva hans arbeidsoppgaver er, gir et godt bilde på ulike oppgaver en assistent kan ha:

Even: «Ja, arbeidsoppgavene mine går jo ut på å ønske elevene god morgen, sørge for at de får en fin skolestart. Hvis de er trist når de forlater mor, så skal jeg være der å passe på dem. Så blir det å følge de inn i klasserommet og sørge for at de sitter i ro. Hvis de trenger hjelp under undervisningen så kan jeg gå rundt å hjelpe de. Jeg spisser blyanter, jeg tømmer søppel, jeg trøster, setter på plaster, er ute og leker i friminuttene. Noen ganger så leser jeg høyt for de, eller har dataundervisning som jeg synes er veldig gøy».

Han gir en innholdsrik forklaring som forteller om en variert arbeidsdag. Hva han beskriver, tolkes til å være oppgaver som assisterer klasselæreren i høy grad. Oppgaver han nevner spesifikt er: «spisse blyanter», «tømme søppel», «trøste», «sette på plaster». Tidvis i et klasserom kan det oppstå situasjoner hvor det kan være godt å ha en ekstra hånd til å bidra med for eksempel å trøste og sette på plaster. Spesielt hvis det skjer midt i undervisningstiden eller at det er andre ting som skjer på samme tid. Dette støttes opp av teorien til Fox (1998) som sier at oppgavene til assistenten er å assistere lærere eller spesialpedagoger der det er hensiktsmessig. Jonas kom også med et eksempel med sine arbeidsoppgaver.

Jonas: «Jeg er inne i klasserommet, ansvarlig for å ta fra de det de har i hendene egentlig, det står mest på det. (...) Jeg er på førstetrinn. Jeg kommer med innspill, læreren jeg er med nå liker godt at jeg tar ordet. Og det synes jeg er veldig greit, jeg får ganske stor frihet egentlig. Sånn hvis jeg har lyst å ta timer så kan jeg gjøre det. Men å dele ut ark, rydde sånne småting, passe på at de følger med, være med de ute».

Jonas sier han er ansvarlig for å ta fra dem det de har i hendene. Hvis en går tilbake til spørsmålet, "Hvordan ser informantene rollen sin som assistent?", og tolker Jonas sitt utsagn utfra den, så kan en mulighet være å si at Jonas forstår sin oppgave som å sørge for at det er ro i klasserommet. Gjerne slik at læreren han arbeider med får best mulig forutsetning for å undervise. Dette er gjerne hensiktsmessig for klasselærer, og muligens også for noen elever.

Even forteller om en egen plan for hva assistentene kan jobbe med, som han fikk utdelt etter han skulle jobbe med en ny lærer. For han ble det en positiv opplevelse, da denne førte til at han ble tryggere på hva som ble forventet av han. Han sa at noe av det som stod på denne planen var å tømme søppel, spisse blyanter, koste gulv, dele ut ark etc. Dette er arbeidsoppgaver som i hovedsak bidrar til å lette arbeidet til læreren, og en kan dermed kalle han en lærerassistent. Jonas kan også kalles en lærerassistent, han fortalte at

Jonas: *«Du er jo der tross alt for å hjelpe henne».*

Dette er en klar motsetning til utsagn fra Chris og Vilde, som har lang erfaring i yrket.

Chris: *«Jeg er ikke i klassen for lærerens skyld, jeg er der for barnet sin skyld».*

Vilde: *«Jeg er her for ungene, jeg er en ressurs her som skal brukes».*

Dette er en interessant forskjell, som sier noe om en tydelig forskjell på oppfatningen av arbeidsrollen. Fox (1998) skriver at assistentens jobb i hovedsak er å assistere spesialpedagog, klasselærer eller faglærer der det er hensiktsmessig. Så hva ligger det i det å assistere? Er det slik som Even og Jonas har oppfattet det, å assistere lærer, eller er det slik Chris og Vilde har oppfattet det; de er der for å assistere eleven. Både Even og Jonas har også begge uttrykt at de er, eller har vært, usikker på hva som forventes av dem og hva som er deres arbeidsoppgaver. Fox (1998) sier at for flere assistenter er det en del uklarhet for hva som er arbeidsoppgavene deres og hvordan de skal utføres, og at det er typisk for nytilsatte assistenter. Dette tenkes da er tilfellet for Even og Jonas. Chris og Vilde derimot har lengre erfaring og er begge klar på at jobben deres er å assistere barn, som jeg vil kalle elevassistenter. Når assistenten jobber tett opp mot et barn som trenger oppfølging, hjelper og tilrettelegger dagen for denne eleven, er jo det også en måte å assistere for en lærer eller spesialpedagog. Hvis vi ser på informasjonen fra KS-rapporten (KS, 2010), ser vi at 61% av skolelederne hadde ansatt assistenter på bakgrunn av et enkeltvedtak. Dette har vært tilfelle for Vilde og tidligere for Chris. En kan da si at det er klart for dem hva som er arbeidsoppgavene deres, da de gjerne er ansatt fordi de skal jobbe opp mot et barn som har et enkeltvedtak. For Even og Jonas er ikke dette tilfelle i dag da de jobber mer rettet mot en hel klasse, og kanskje er det også derfor de uttrykker at deres jobb er å bistå læreren. Likevel kan en stille spørsmål til at hovedoppgavene består i å spisse blyanter og tømme søppel. Kanskje det er noen elever som trenger ekstra lese-oppfølging, eller noen

som strever litt med å forstå tallsystemet, hvor de kunne blitt brukt som en nyttig ressurs. Dette kunne kanskje vært en del av denne planen Even hadde fått utdelt av den nye læreren?

6.1.2 Taus kunnskap

Hvis en tar frem teorien om *Taus kunnskap*, av Molander (1996), kan en stille spørsmål om dette er noe assistenter får gjennom sin arbeidsdag. Taus kunnskap, er den muntlige overføringen av kunnskap, vise gjennom å gjøre (Molander, 1996).

Når Even og Jonas forteller om sine arbeidsdager og forklarer oppgavene, er det tydelig at de innehar mye praktisk kunnskap. De fremstår som assistenter som *i dag* er klar på sine arbeidsoppgaver, og trygg i å utføre dem. Uten kunnskap, ville de hatt mer problemer med å mestre oppgavene. De andre informantene forteller også om varierte arbeidsoppgaver, og som med Even og Jonas, virker det som alle har mye taus kunnskap. En ting som går igjen hos alle informantene er hvor aktive arbeidsoppgaver de har. De har brukt ord og setninger som «*være en motor*», «*motivere og hjelpe*», «*holde styr på hverdagen*» og «*spiller spill*». Dette er relativt ukonkrete arbeidsoppgaver som krever taus kunnskap for å mestre. Eller som Gilbert Ryle skrev, forskjellen mellom «*Knowing how*» og «*Knowing that*» (Molander, 1996). Uavhengig av fartstid i yrket, tenkes det at de på ulike måter har opparbeidet seg mye kunnskap om elever, hvordan skoleverket fungerer og ulike måter å håndtere arbeidsdagen på.

6.1.3 Praktisk kunnskap og anerkjennelse

Den *rettslige sfæren* kjennetegnes ved å bli anerkjent gjennom rettigheter. Opplevelsen av likeverd er en faktor her (Pettersen & Simonsen, 2010). Føler assistenter seg likeverdig sine kollegaer?

Assistentene innehar mye praktisk kunnskap, som er lært gjennom *erfaring*. Dette er såkalt taus kunnskap som ikke kan dokumenteres og som kanskje ikke får den anerkjennelse den fortjener. De erfarne informantene som har deltatt i dette prosjektet har insinuert at mindre erfarne assistenter ikke blir behandlet med den respekten de fortjener. I samtale med de mindre erfarne informantene kommer det frem at dette stemmer. De beskriver en annen opplevelse av arbeidsdagen og har en mindre grad av autonomi i bestemmelse av arbeidsoppgaver. Men det er viktig å ikke kun skylde på at de har kortere erfaring. Det er flere faktorer som kan spille inn, og en viktig faktor er *alder*. I takt med alder, kan autoriteten også vokse. En kan bli tryggere på seg selv, både gjennom erfaring og kunnskap, men også

gjennom relasjoner. Jo flere år en har jobbet på samme arbeidsplass, jo mer kjennskap har en både til skolen og andre ansatte og jo mer praktisk kunnskap har en. Likevel er det ikke gitt at det kun er alder og erfaring som er nok for å skaffe seg den respekten og anerkjennelsen som er ønskelig for å kunne føle seg likeverdig sine kollegaer.

I Norge har den *teoretiske kunnskapen* som en viktig vei mot utdanning, lenge vært anerkjent (Molander, 1996). Denne holdningen ovenfor teoretisk kunnskap kan det være flere innehar i skolen, som informanten Chris beskriver.

Chris: «Det er mange flinke som jobber som assistent her på skolen, som kan ting. Ikke nødvendigvis alt, men de kan ting. Og det er generelt tilfellet på skolen her og rundt, at skolen er dårlig på å utnytte de ressursene der. (...) men det har endret seg litt, men i starten var det sånn at læreren nesten ble overrasket når jeg hadde en mening om undervisningen».

Utsagnet fra Chris tolkes slik at det har skjedd en viss holdningsendring, da han forklarer hvordan det var før. Likevel tar han frem assistentene som jobber i dag, og utdyper at han ikke er tilfreds med hvordan ressursen blir utnyttet.

Om det hadde kommet en felles plan på hvordan og hva assistenter i skolen skulle utnyttes, kunne skoleledere tatt den i betraktning i håp om å skaffe en lik arbeidshverdag for assistentene, hvor assistentene er inkludert i arbeidet utenom skoletid, får bidra til planlegging og medvirke. Da kunne deres opplevelse av anerkjennelse og likeverd økt betraktelig.

6.2 Relasjoner

Hvordan ser informantene rollen sin som assistent i lys av relasjoner med kollegaer? Å arbeide på en skole innebærer å ha mange relasjoner, både med lærere, assistenter, ledelse, elever og øvrige/foresatte/foreldre. Gode og sunne relasjoner gjør at du trives bedre i arbeidshverdagen, ifølge Hårberg et al. (2017b). Når en skal undersøke hvordan informantene opplever sin egen rolle som assistent, er det interessant å se hvordan de ser seg selv i lys av andre kollegaer. De ble spurt om relasjon til andre assistenter, lærere og ledelse.

Ut fra datamaterialet er det tolket at det generelt er en god relasjon til andre assistenter.

Relasjonen til lærere og ledelse virker som den er litt mindre god relasjon. Even gir uttrykk for at assistentene sitter for seg selv i spisepausen og sier at den skolen har et eget pauserom

for assistenter. Noen av informantene deltar på utviklingssamtaler, men de er lite inkludert i felles- eller teammøter. Videre vil noen av sitatene fra funnene bli drøftet nærmere opp mot teori om relasjon.

6.2.1 Relasjoner med andre assistenter

Hårberg et al. (2017a) skriver angående relasjoner mellom kollegaer, at en skal være trygg på hverandre og ha tillitt til at en blir behandlet på en respektfull måte. Når informantene beskriver og forteller om relasjonen til sine med-assistenter forstås det som det er sånn de opplever det. Samtlige gir uttrykk for gode relasjoner mellom dem selv og de andre assistentene.

Even utdyper relasjonen til de andre assistentene grundig, og nevner for eksempel hvordan assistentene på skolen snakker med hverandre og diskuterer vanskelige hendelser og hvordan de skal håndtere dem. Han bruker begrepet «*guide hverandre*». Det blir forklart hvordan de i pauser kan ta opp saker og diskuterer seg imellom hvordan de kan løse det. I tillegg forteller han at han opplever at mindre erfarne assistenter kan komme til han og be om råd, samt at han går til de som er mer erfarne enn han. Her virker det som om det er en kultur innad i assistentgruppen som er åpen, støttende og han opplever situasjonen som trygg, noe som er ett av grunnelementene for gode og sunne relasjoner (Hårberg et al., 2017b).

Jonas forteller at på skolen han jobber på er assistentgruppen jevnaldrende, som han ser på som heldig. En jevn alder kan nok gjøre at de har mer til felles, og dermed forbedre relasjonen.

6.2.2 Relasjon med lærere

Når Jonas blir spurt om relasjonen til lærerne, bruker han begrepet «underdog» om seg selv i forhold til dem. Dette er et interessant utsagn, da det sier noe om at han ser seg selv i en hierarkisk lavere posisjon enn lærerne. Dette kan skyldes at lærerne har utdanning, noe han ikke selv har, og dermed ser han seg selv som underdanig dem. Alder kan og være en faktor, da han nevner det som positivt i forhold til med-assistentene. Men, det kan også si noe om at relasjonen til lærerne ikke er like sunn og god som relasjonen han har til med-assistentene. Schibbye (2009) sier at mennesker står i forhold til hverandre i relasjoner, der partenes væremåter sier noe om hverandre. Dersom læreren som arbeider med Jonas viser en tydelig og bestemt holdning ovenfor arbeidsoppgavene som blir gitt han, kan det føre til en passiv

væremåte fra han ovenfor henne. Dette kan gjøre noe med Jonas sin selvforståelse, og kan være årsaken til at han bruker begrepet «underdog» om seg selv. Schibbye (2009) skriver at mangel på erfaring, engasjement eller mot, kan være med på å motarbeide gode relasjoner og meningsfylte samtaler. Jonas har fortalt at han har kort erfaring, noe som kan ha betydning.

Vilde forteller om et godt samarbeid med klasselæreren til eleven hun følger. Det gode samarbeidet, hvor Vilde er med på å planlegge og får muligheten til å bestemme, kan være med å bidra til en god og sunn relasjon med sin kollega. (Hårberg et al., 2017a) skriver at å ha muligheten til å ta egne valg, og at en blir tatt på alvor nettopp bidrar til dette. De andre informantene forteller også at de er gitt muligheten til å ta egne valg, når det gjelder å endre på fremgangsmåte i undervisningen. De forteller at de ikke bistår i planleggingen, men har likevel denne friheten. Denne tillitserklæringen kan føre til at de også oppnår en bedre relasjon til den læreren de jobber opp mot.

Vilde forteller også at hun synes noen av assistentene blir behandlet litt dårlig, og ofte blir satt til å gjøre kjipe ting. Hun uttrykker at assistentene må sette foten ned og bli brukt som den ressursen de er. Dette støttes av Chris som sier:

Chris: «Jeg var flink til å si fra når jeg mente at jeg ikke skulle være en løpegutt, som gjør det læreren sier. Fordi praksisen var at assistentene gjorde alt som læreren sa».

«men det har endret seg litt, men i starten var det sånn at læreren nesten ble overrasket når jeg hadde en mening om undervisningen».

Vilde og Chris er som beskrevet erfarne assistenter. Utsagnet deres sier kanskje ikke noe om at de selv føler seg dårlig behandlet, men at det gjerne er noen av de yngre og mindre erfarne assistentene som blir dårligere behandlet. Skau (2011) skriver at mennesker som ikke er lydheøre ovenfor kollegaer i andre yrkesgrupper enn ens egen kan være et hinder for gode relasjoner. Sett bort fra Jonas, som følte seg som en underdog, har informantene ikke gitt uttrykk for at de opplever å møte en dårlig holdning fra lærerne de jobber sammen med. Både Nora og Even forteller at de synes jobben de gjør er slitsom, og Even forteller også at han føler han blir satt på det han kaller «drittoppgaver. Om dette er utsagn som kommer av at mindre gode relasjoner kan absolutt diskuteres.

Om de mindre erfarne informantene hadde hatt trygge, gode relasjoner til klasselæreren de jobber med, kunne det vært med og bidratt til et bedre arbeidsmiljø. Møller (2012) skriver at det tar tid å utvikle relasjoner. Hvis en ser på tid som en faktor, så er det klart at noen av informantene har hatt mindre av det og at dette kan være en forklaring på mindre gode relasjoner.

6.2.3 Relasjon med ledelse

Med relasjon med ledelse menes her relasjon utover det som omfattes av et klasserom. Noe som dermed er mer påvirkelig av ledelsen på en skole.

Vilde forteller under sitt intervju at hun føler seg likevel litt glemt, at skolen består av flere yrkesgrupper enn assistenter, men at assistentene ikke blir inkludert på lik måte som de andre. Hun forteller at hun ikke deltar på teamtid eller fellestid og lignende og opplever at hun ikke blir inkludert. Hårberg et al. (2017b) sier at å føle seg inkludert er et viktig bakteppe for en sunn og god relasjon til medarbeidere. En forklaring på hvorfor informanten opplever å ikke bli sett og behandlet som likeverdig kan være at for å ha en 100 % stilling, betyr det at hun må være på SFO etter skoletid. SFO starter som oftest rett etter at skoledagen er over, og da må assistentene være klar for å ta over. Dette frigjør lite tid til å vurdere skoledagen i samarbeid med lærere og ledelse. For at assistenter skal kunne delta på slike møter, må det enten skje under SFO-tiden eller under skoletiden. Vilde og Even forteller likevel om en ordning de har laget med kontaktlærer der de planlegger, snakker om uken som har gått, og får tilbakemeldinger.

6.2.4 Relasjoner og anerkjennelse

I den *solidariske sfæren* til Axel Honneth (Pettersen & Simonsen, 2010) kommer anerkjennelse til uttrykk i verdifelleskap som bidrar til deltakelse og selvverd. En kan da se på skolen som verdifelleskapet. Om assistenter opplever at deres prestasjoner og praktiske kunnskap er viktige bidrag til fellesskapet, tenkes det at de også får en høyere opplevelse av anerkjennelse. Dette kan skje ved at lærere og ledelse viser at de setter pris på dem og at de er viktige bidrag, gjerne gjennom invitasjoner til deltakelse i fellesmøter, teamtid, kontaktsamtaler eller foreldremøter. At kunnskapen og erfaringen de sitter med blir brukt for elevens beste, ved å inkludere dem når ulike rapporter skal skrives. I tillegg at de er inkludert på aktiviteter utenom skolen, som personalfester og lignende for opplevelse av tilhørighet.

Møller (2012) skriver at anerkjennelse er forstått som noe vi gir hverandre. Når det her er snakk om *vi*, er det innforstått at det handler om to, eller flere mennesker. Sånn sett kan vi føre relasjoner og anerkjennelse sammen. Når det er snakk om å vise hverandre mer anerkjennelse, skriver Møller videre at det ofte handler om et ønske om å snu negative mønstre til noe positivt, ofte innen kompetanse og kvalifikasjoner. Det er tidligere argumentert for at assistenter har mye taus kunnskap og dermed kompetanse. Likevel tenkes det at anerkjennelsen burde være høyere. Så hvordan kan bedre relasjoner bidra?

Schibbye (2009) legger i begrepet *indre anerkjennelse*, fem ingredienser, lytting, forståelse, aksept, toleranse og bekreftelse. Dersom dialogspillet som foregår mellom assistent og lærer vil inneholde disse begrepene, kan en argumentere for at relasjonen kan bidra til å øke anerkjennelsen til assistentene. Det tas med et sitat fra Vilde hvor hun beskriver at læreren hun jobber med viser interesse.

Vilde: «Ja, læreren jeg jobber med nå er interessert i arbeidet vi har gjort. Men det jo som sagt veldig forskjellig hvem man jobber med. Hun her gir meg litt sånn feedback, sier sånn så bra du gjorde det sånn. Men vi har jo god kjemi, jeg og hun da. Vi snakker mye på gangen, på vei ut og inn og sånn. Når ungene går ut i friminutt, så står vi igjen og snakker. Så det fungerer bra. Men de gangene det ikke gjør det, hvis man jobber med andre som man ikke har like god.. Ja, da er det sånn, den jobben jeg gjør, er det greit? Man blir liksom litt sånn usikker».

Når Vilde jobber sammen med klasselæreren hun forteller hun samarbeider godt med, føler hun kanskje på en indre anerkjennelse. «*Interessert*», «*snakker mye på gangen*», og «*feedback*» er beskrivende ord av situasjonen som kan oppleves anerkjennende for Vilde. Likevel kommer det frem i sitatet at dette ikke alltid er tilfellet. I de tilfellene hvor Vilde jobber sammen med lærere der samarbeidet ikke er bra, opplever hun en manglende anerkjennelse. Dette skaper en usikkerhet i henne. Slik kan manglende relasjon og kommunikasjon være årsak til en manglende anerkjennelse. Som Møller (2012) skriver, tar det tid å bygge opp gode relasjoner. Kanskje dette har vært situasjoner hvor Vilde og læreren ikke kjenner hverandre, og det derfor ikke har vært en god relasjon.

6.3 Kommunikasjon

Skau (2011) skriver at det finnes ulike egenskaper en kan ha for å være flink i kommunikasjon. Det er vanskelig å si noe om hvor flink assistentene selv er til å

kommunisere, eller hvorvidt de benytter seg av noen strategier. I dette delkapittelet drøftes hvordan kommunikasjonen foregår mellom assistentene og lærere/ledelse for å få et bilde på hvordan assistentene selv ser rollen sin. Informantene jobber alle sammen tett opp mot ulike lærere på skolen. Hvordan assistentene blir *fulgt opp*, om de får *tilbakemeldinger* på jobben de gjør og seg selv, om de *medvirker* til rapporter og evalueringer, og om de får noen tilbud om *opplæring* er alle relevante tema å fokusere på. Dette handler om kommunikasjon mellom assistenter og lærere, og mellom assistenter og ledelse.

6.3.1. Oppfølging

På spørsmål om lærer er interessert i arbeidet assistenten har gjort med elevene, svarer de fleste informantene ja. Ord som *«interessert»*, *«holdes oppdatert»*, *«gir tilbakemelding»* er ord som informantene har brukt og som beskriver svarene godt. Det er tydelig at mange av lærerne ønsker å få oppdateringer på elevene sine, og at de spør assistentene om det. Chris skiller seg litt ut, da han jobber opp mot flere lærere, og uttrykker et ønske om at de gjerne kunne vist litt mer interesse enn hva de gjør i dag.

Skau (2011) skriver om kongruent kommunikasjon i forhold til kommunikasjon og relasjonsbygging. I kommunikasjonen mellom assistent og lærer er kongruent kommunikasjon viktig. Begge parter må være ekte og entydig på hvem de er og hva de ønsker. I kommunikasjonen mellom informantene Even og klasselæreren han jobber forteller han at læreren spør når timen er over hva de har gjort, men sier likevel at han føler at læreren ikke passer noe spesielt på hvor de har vært. Dette tyder på at kongruensen mangler. Kommunikasjonen går greit, men på et punkt svikter det da det virker som om læreren ikke ønsker å vite detaljert hva han og eleven har gjort. Nora forteller at hun og eleven hun jobbet sammen med ikke alltid fikk gjort noe. Da læreren viser forståelse for at det er greit, viser dette at kommunikasjonen er kongruent. I all hovedsak sier informantene at læreren viser interesse, og det tolkes da at informantene opplever å bli sett for jobben de gjør som assistent.

6.3.2 Tilbakemelding

Får informantene tilbakemelding på seg selv og den jobben de gjør? Det er et viktig spørsmål, fordi å få tilbakemeldinger er noe som gjør at en kan klare å utvikle seg (Skau, 2011). Inntrykket fra informantene, er at det gis litt tilbakemeldinger, men at det er rom for mer, og at det varierer. *«Små drypp inne i mellom»*, *«tommel opp»*, *«tips»*, *«kastet ut i det»*,

«konstruktiv kritikk» er ord og begrep som informantene har kommet med. Angående tilbakemeldinger fra lærer sier Jonas:

Jonas: «Jeg tror det er veldig viktig. Jeg har jo veldig.. eller alle vi er enige om at hvis du ikke gjør en god jobb så... altså du kan bli byttet ut da. Det er ganske enkelt her, jeg har sett at det har skjedd flere ganger».

Det Jonas forteller her er interessant. Det tenkes at dersom han ikke tar tilbakemeldingene han får fra lærer i betraktning, står han i fare for å miste jobben. Han bruker «vi» når han forteller, noe som tyder på at dette er noe han har snakket om med flere i assistentgruppen. Dette kan være et tilfelle av *ytre motivasjon* (Kuvaas & Dysvik, 2016) hvor motivasjonen til å gjøre en god jobb møtes i frykten for å miste den. Et sted har kommunikasjonen mellom ledelse og assistenter eller lærere og assistenter sviktet. Hadde kommunikasjonen vært kongruent, tydelig og ekte, tenkes det at assistentene ikke ville gått rundt og fryktet for å miste jobben sin. Hadde det kommet klarere beskjeder angående forventninger til arbeidsoppgaver og gjennomførelse ville dette kunne blitt reflektert, og gitt assistenter som er tryggere i arbeidet de utfører. Dette kan en se i svaret til Even også, hvor han gir uttrykk for usikkerheten han opplevde i starten av arbeidsforholdet.

Even: «Det har vært litt lite. Sånn i starten så ble jeg kastet ut i det, jeg visste ikke hva jeg skulle gjøre. Om jeg skulle sitte bakerst i klasserommet eller gå rundt. Så da var det litt vanskelig, men følte jeg fant flyten fort».

Even sier han blir kastet ut i det. Det uttrykket sier tydelig at det har vært en mangel på kommunikasjon i starten. Skau (2011) skriver at gjennom kommunikasjon kan en utvikle seg, og ved å uttrykke seg for andre kan en ta lærdom av reaksjonene. Even har gjennom å kommunisere med lærer utviklet seg og dermed funnet flyten.

Informantene opplever rollen sin som trygg til den grad at de i dag er klar på hva som forventes av dem, og hva som er arbeidsoppgavene sine. Det har likevel kommet frem at det for noen av dem ikke var slik i starten av arbeidsforholdet. For at informantene skal føle seg trygg, må det kanskje være en tydelig og klar kommunikasjon mellom dem og lærer/ledelse, som sørger for stabile og klare roller.

6.3.3 Medvirkning

For de assistenter som jobber tett opp mot et enkeltbarn er en viktig faktor for å få ytelse mot barnets beste, å ha innsyn i elevens individuelle opplæringsplan (IOP). Slik kan det bli klarere for assistentene hva som bør jobbes med i løpet av skoledagen, samt hvordan assistenten kan tilrettelegge for eleven på best mulig måte. I tillegg kan et slikt innsyn være en faktor som kan bidra til en trygghet som kan bistå i både planlegging og samarbeid med klasselærer.

Magnus, Nora og Even sier de ikke har noe innsyn i IOP til elever i deres klasse. Nora har formidlet at hun til dels føler seg usikker i jobben, da hun ikke vet hvordan hun skal løse ulike tilfeller. Dersom hun hadde fått et større innblikk i situasjonen, ulike tiltak som skal jobbes mot og hva eleven strever med, kunne dette ført til at noe av usikkerheten hadde blitt redusert. Dette kunne også skapt et rom hvor hun spesifikt kunne kommunisert med lærer om hva som gjør hun usikker og hvordan de tilfellene hvor hun er usikker kunne blitt håndtert. Vilde forteller at hun føler at alle bør ha innsyn i elevens IOP.

Vilde: «Jeg føler at man må jo ha innsyn i elevens IOP. Nå er det jo helt i starten med gutten her da. Men som oftest er det, eller ikke som oftest da men, det er litt ut fra hvem du er med. Samme når vi evaluerer også vet du. Det er noen som ikke tenker i det hele tatt, mens andre er selvfølgelig, det er jo du som kjenner eleven best. Du må jo være med på dette, og være med på møter, samarbeidsmøter og sånne ting. Så det synes jo jeg er en selvfølge, men det er ikke bestandig det».

Hun sier altså, «det er jo du som kjenner eleven best». For de assistentene som jobber tett opp mot en enkeltelev, er det lett å forestille seg at det nettopp er de som kjenner eleven best, i hvert fall på noen områder. Men hvordan kan de kjenne eleven best om de ikke får innsyn i hva eleven strever med? Her er assistentene en stor ressurs, som tenkes bør utnyttes bedre. Hva assistenten opplever, ser og føler er viktige faktorer som lærer kan ta nytte av når han eller hun skal skrive for eksempel en IOP. I tillegg kunne nok kanskje også foresatte sette pris på å få høre stemmen til den som tilbringer mest tid med barnet.

I forhold til medvirkning opplever informantene sin rolle noe ulikt. For Vilde er det en selvfølge å få medvirke, mens for noen av de andre så virker det som om det ikke har vært et tema. Det tenkes at en større medvirkning vil føre til en større følelse av anerkjennelse i rollen som assistent.

6.3.4 Opplæring

Opplæring kan bidra til en større følelse av trygghet i arbeidet som utføres. Even, Jonas og Nora forteller at de ikke har fått noen form for opplæring før de startet i jobben.

Even: *«Nei, ingenting. Og det synes jeg var litt sånn vanskelig, for man blir jo usikker på om det du gjør er bra».*

Jonas: *«Nei, egentlig ikke (...) jeg tror ikke de gir det egentlig».*

Nora: *«Nei, vi snakket jo om tilfellet og da kunne jeg få tips og sånne ting, men ikke sånn opplæring i form av kurs hvis du tenker på det. Det var mer sånn hva som kunne vært lurt og ja».*

I KS-rapporten står det at 18% av de spurte assistentene sa at skolen ikke tilbydde opplæring i det hele tatt og hele 43% ønsket mer enn hva som ble tilbudt på skolen deres (KS, 2010).

Både Even, Jonas og Nora sier de ikke har fått noen form for opplæring før de startet. Dette området har store forbedringspotensialer, men det kan likevel ikke si noe på hvordan de klarer eller mestrer jobben sin. For mange kan det å observere eller å delta i undervisning være en form for opplæring (Nordahl & Hausstätter, 2009). På 2-3 år, tenkes det at det kan læres mye, og erfaring er også kunnskap, taus kunnskap (Molander, 1996).

Av de informantene med lengre erfaring, kommer det frem at de har deltatt på forskjellige kurs. Noen er i regi av skolen, mens andre har de tatt initiativ til selv. Vilde sier under sitt intervju at dersom hun finner et behov for det, så oppsøker hun selv mennesker som kan gi henne tips. Som Fox (1998) skriver så kreves det aktiv deltakelse fra assistenten selv å lære seg om jobben en gjør er grei, og ikke kun hva og hvordan som er enklere å få et grep på. Alle informantene forteller at de får tilbakemelding fra læreren de jobber sammen med om jobben de gjør.

6.3.5 Kommunikasjon og anerkjennelse

Kan en bedre kommunikasjon føre til en høyere opplevelse av anerkjennelse? Møller (2012) skriver at anerkjennelse ofte blir forbundet med ros, positiv bekreftelse og enighet. Dette er tre punkt som alle inneholder kommunikasjon.

I Axel Honneth (Pettersen & Simonsen, 2010) modell for anerkjennelse kan en si at kommunikasjon faller inn under den private sfæren. Innenfor *privatsfæren* kommer behovet for anerkjennelse til uttrykk gjennom kjærlighet og tillit (Pettersen & Simonsen, 2010). På arbeidsplassen kan en ikke forvente kjærlighet i samme forstand som den kan forventes i

hjemmet. Men en kan forvente å bli møtt med tillit og kollegialt vennskap av dem en jobber sammen med.

Dersom det hadde vært gitt at alle skoleassistenter fikk medvirke i alle prosesser rundt eleven, som for eksempel være med i kontaktsamtaler eller bli bedt om råd og tanker til rapporter, ville de nok følt en stor tillitt. Ikke bare til læreren de jobber opp mot, men også arbeidsplassen som en helhet. Utnyttelse og manglende respekt er blant annet faktorer som kan bidra til ødeleggelse av anerkjennelse (Pettersen & Simonsen, 2010). Even som sier han opplever å måtte gjøre det han kaller «drittoppgaver», og tenker kanskje at ressursen som han er, blir utnyttet.

6.4 Motivasjon

Hvordan kan en motivere assistenter i arbeidet sitt med elever som trenger litt ekstra oppfølging?

Motivasjonsteoriene sier at autonomi, kompetanse og tilhørighet er viktige faktorer som bør være tilstede for å trives best mulig i jobben (Skaalvik & Skaalvik, 2013). I dette delkapittelet vil det både tas opp utsagn fra informantene og diskutere den opp mot teori, samt dra paralleller inn til Honneths anerkjennelsessfærer (Pettersen & Simonsen, 2010).

6.4.1 Tilhørighet

Det er viktig å føle tilhørighet til arbeidsplassen for å ønske å yte sitt beste og for en bedre indre motivasjon (Skaalvik & Skaalvik, 2013). Informantene har fortalt om sine relasjoner til sine med-assistenter, lærere og ledelse. Gode arbeidsrelasjoner skaper en tilhørighet og et godt miljø (Hårberg et al., 2017b). Dette kan da også sees i sammenheng med den *solidariske sfæren* til Axel Honneth (Pettersen & Simonsen, 2010) hvor anerkjennelse kommer til uttrykk i verdifelleskap som bidrar til deltakelse og selvverd.

Alle informantene forteller om gode relasjoner til sine med-assistenter. Selv om informantene uttrykker en god relasjon til læreren de jobber tettest opp mot, tenkes det at relasjonen til øvrige lærerne ikke er like god som til med-assistentene. Dette kommer frem med Even sitt sitat.

Even: «med de andre assistentene så er den veldig bra. Det blir jo en sånn liten gruppering da. Med at de ufaglærte sitter her og der i kantinen og så videre, eller er på vårt eget pauserom da».

Her er det flere faktorer som tenkes kan spille en rolle. Det kan være ulik alder som påvirker, som gjerne reflekterer ulike interesser, livserfaring eller modenhet. Likevel tenkes det at med involvering, engasjement og utholdenhet fra lærere og ledelses side, kan gode relasjoner likevel bli oppbygget (Møller, 2012). Med bedre relasjoner til alle de ansatte på skolen, vil også motivasjonen for å yte best mulig øke.

6.4.2 Kompetanse

I selvbestemmelsesteori, er *kompetanse* også en faktor for indre motivasjon (Skaalvik & Skaalvik, 2013). Hvordan kan kompetanse bidra til bedre motivasjon?

Kompetanse er evne eller kvalifikasjoner, for eksempel til å uttale seg, inneha en stilling eller treffe en beslutning (Allott, 2018). Både praktisk kunnskap og kommunikasjon faller inn under denne kategorien. Slik kan en se den litt som en sammensetning av deler fra den rettslige og den private anerkjennelsessfæren til Honneth (Pettersen & Simonsen, 2010). Altså både gjennom følelsen av likeverd gjennom praktisk kunnskap, og kommunisert kjærlighet og tillitt.

Lærere er profesjonsutøvere som arbeider i et yrke hvor kommunikasjon er en viktig del av arbeidet. Skau (2011) skriver at gjennom kommunikasjon utvikler vi våre personlige egenskaper. Ved å sette ord på erfaringer, kan en videreutvikle dem (Skau, 2011).

Informantene har fortalt at det virker som om at læreren de jobber sammen med er interessert i hva de har fått gjort sammen med elevene. Likevel fremstår det som om de ikke får like mye tilbakemeldinger på dem selv som yrkesaktiv, annet enn en positiv tilbakemelding noen ganger. Som Fox (1998) skriver, så er det ofte mangel på oppmuntring og tilbakemeldinger til assistentene. Om lærerne inviterer til dialog med assistentene og gir dem muligheten til å sette ord på sine erfaringer med elevene, kan altså assistentene videreutvikle erfaringene og heve sin kompetanse. Under samspillet kan både læreren og assistenten ta lærdom av hendelser, noe som begge vil ha god nytte av. Det er kanskje to årsaker til dette, det er mangel på tid, og det er at lærerne selv ikke mottar nok tilbakemeldinger. Mangel på tid er en faktor som også går igjen hos disse informantene. De har fortalt at flere av møtene mellom dem og lærerne skjer i gangen, før eller rett etter timen. Når skoledagen er over så starter SFO, hvor

assistentene fortsetter arbeidsdagen sin. Lærerne går da til sine kontorer hvor de planlegger og har møter og lignende. Sånn sett ses det som vanskelig å finne en ledig tid hvor lærer og assistenter kan sette seg ned og snakke om dagen eller uken som har gått. Dette er logistikkproblemer som kan være vanskelig å fikse, annet enn at det skjer på lærerens eget initiativ, der assistenten er med på det. Et annet og personlig bedre alternativ er at ledelsen tar tak i det, og sørger for en ordning hvor alle lærerne med deres assistent blir gitt tid hvor de kan sette seg ned sammen og både planlegge undervisning, samt evaluere dem selv og uken som har gått.

Det er klart at de mer erfarne informantene har en høyere grad av kompetanse, sett i lys av erfaring. På grunn av erfaringen de sitter med kan det tenkes de er tryggere dersom det oppstår uforutsette hendelser. Som mestringserfaring, i arbeidet som assistent har informantene opplevd å lykkes, og de kan spille videre på de tidligere erfaringene. Dette gir dem da en mestringsforventning som Bandura (1977) beskriver, (Skaalvik & Skaalvik, 2009) som er viktig i den videre motivasjonen for arbeidet. I tillegg kan en se på kompetanse de har fått gjennom forskjellige kurs de har deltatt på. På grunn av at tid er en faktor, er det selvsagt at de mer erfarne assistentene har deltatt på flere kurs, og slik innehar teoretisk kunnskap gjennom disse. Informantene med kortere erfaring innehar mulig ikke den samme mestringsforventningen, men likevel kan det tenkes at de har opplevd mange situasjoner hvor sitter igjen med en mestringsfølelse. Jo, flere slike situasjoner, i takt med forskjellige hendelser kan deres mestringsforventning øke.

6.4.3 Autonomi

Med økt anerkjennelse og gode relasjoner øker også muligheten for autonomi, altså muligheten for i større grad kunne bestemme sin egen hverdag. Dette kan sees i sammenheng med alle sfærene til Honneth (Pettersen & Simonsen, 2010). Selvverd, tillit og likeverd kan alle øke mulighetene for autonomi og alle er noe som kan komme med tiden.

Magnus, Even, Nora og Jonas får arbeidsoppgavene sine tildelt av klasselæreren de jobber med. Der Magnus og Nora er frigitt å endre på fremgangsmåte. Kun Chris bestemmer alt selv, mens Vilde samarbeider sammen med klasselærer. Vilde og Chris som er informanter med lang erfaring kan en dermed si har en høyere grad av autonomi, enn de resterende. De er med på å planlegge undervisningsopplegg, de er frigjort til å ta egne valg dersom situasjoner

oppstår og de gir uttrykk for at de står opp for seg selv. Dette er faktorer som bidrar til en høy grad av indre motivasjon (Skaalvik & Skaalvik, 2009).

For informantene med kortere erfaring, tolkes det at de har mindre autonomi og er mer styrt av hva læreren forteller de skal gjøre. Dette viser seg ved uttrykkelsen om usikkerhet som de legger frem de til tider har. De sier selv de har muligheten til å ta valg angående enkeltelever eller grupper dersom det skulle skje noe, men de er i liten grad med på å planlegge undervisningsoppleggene som skal gjennomføres. De forteller at dette er enten gitt dem av klasselærer i forkant, eller underveis i undervisningen. En kan da tenke at deres indre motivasjon kan være lavere i forhold til yrket enn om autonomigraden deres hadde vært høyere.

Om klasselærer eller ledelse legger til rette for at assistenter får påvirke egen arbeidsdag, og dermed en større grad av autonomi, kan deres indre motivasjon øke. Slik kan assistenter bli motivert til å legge inn en ekstra innsats fordi de føler seg involvert og kanskje også forpliktet fordi de selv har bidratt til beslutningen.

6.5 Avslutning

Så hvordan forstår og opplever assistenter sin rolle og arbeidssituasjon i grunnskolen? Når det gjelder arbeidsoppgaver ser en et klart skille mellom dem som har lite og dem som har mye erfaring. De som har lite erfaring blir satt på relativt konkrete oppgaver, som å spisse blyanter, og dele ut papir. Med økende erfaring øker tillitt fra lærer, og assistentene får større frihet og mulighet til å vurdere selv hva oppgavene bør være. Mens noen har mer spesifikke arbeidsoppgaver, som å bistå og hjelpe en enkeltelev, har andre mer åpne og varierte oppgaver. Enten man har ansvar for én klasse, som de minst erfarne assistentene, eller ansvar for enkeltelever er det tydelig at oppgavene gir dem betydelig praktisk kunnskap.

Assistentene har gode relasjoner både til med-assistentene og klasselærer. Samarbeid med med-assistentene gir gode muligheter for å hjelpe og guide hverandre. I de tilfeller informantene er gitt friheten til å ta egne valg, bidrar dette til å styrke relasjoner med klasselærer, da de blir gitt en viss anerkjennelse med den friheten. Likevel kan informantene inkluderes bedre, og bli gitt mer frihet i arbeidet de gjør. Men for at det skal kunne gjennomføres så kreves det nok et større initiativ fra ledelses side. Samarbeidstid og initiativ kan også komme fra andre, men det

ses som positivt om lærer/ledelse tar det initiativet da det kan bidra til en fellesskapsfølelse, der assistenten føler seg verdsatt.

Gjennomgående for kommunikasjonen mellom assistenter og lærere er at den styrkes og forbedres med tid og økende erfaring. Den manglende opplæringen assistentene blir gitt i startfasen, oppleves som en utrygghet, men med økende erfaring og kurs i sekken reduseres usikkerheten. Denne tryggheten er også avhengig av at det er en tydelig og klar kommunikasjon mellom dem og lærer/ledelse. Informantene opplever en trygghet i den grad at de er klar over hva som forventes av dem. Medvirkning til hvordan undervisningen legges opp, er ikke et tema for alle, men for dem som får lov til å påvirke undervisningen kan det føre til en større anerkjennelse i rollen som assistent. Dette er noe som kommer med tid og erfaring, og avhenger av et godt tillitsforhold til læreren. Generelt opplever informantene interesse fra læreren, og føler de blir sett for jobben de gjør som assistent.

Hvordan kan de motiveres videre i sitt arbeid med elever som trenger ekstra oppfølging?

For at assistentene skal bli motivert i arbeidet sitt er det viktig at de føler anerkjennelse for jobben de gjør. Et hinder på veien mot dette er at de ikke føler seg likeverdig lærerne.

Manglende utdanning kan være en av grunnene til dette men det blir forsterket av at de ikke inkluderes i planleggingsarbeidet utenom skoletid. Om det hadde kommet en felles plan på hvordan og hva assistenter i skolen skulle utnyttes til, kunne skoleledere tatt den i betraktning og kanskje bidratt til at assistentene inkluderes i planleggingsarbeidet utenom skoletid. Da kunne deres opplevelse av anerkjennelse og likeverd økt betraktelig.

Om assistenter opplever at deres prestasjoner og praktiske kunnskap er viktige bidrag til fellesskapet, kan de også få en høyere opplevelse av anerkjennelse. Om lærerne inviterer til dialog med assistentene og gir dem muligheten til å sette ord på sine erfaringer med elevene, kan altså assistentene videreutvikle erfaringene og heve sin kompetanse. Dette er et samspill både læreren og assistenten kan ta lærdom og dra nytte av. Mangel på avsatt tid til nettopp dette er et problem slik situasjonen er i dag. Andre motiverende virkemidler som kan benyttes er for eksempel invitasjoner til deltakelse i fellesmøter, teamtid, kontaktsamtaler eller foreldremøter. I tillegg til at de inkluderes i aktiviteter utenom skolen, som personalfester, idrett og lignende, for opplevelse av tilhørighet.

Gjennom et bedre kurstilbud kunne assistentene økt sin teoretiske kunnskap, og dermed skapt en høyere mestringsforventning. Mestringsforventning er noe som også kommer med erfaring, men gjennom et bedre kurstilbud, spesielt i oppstarten, kunne man raskere økt mestringsforventningen og dermed motivasjonen for uerfarne assistenter.

Et bedre samspill mellom assistenter, lærere og ledelse vil kunne forbedre tillitsforholdet i alle ledd. Tillitt er viktig for å kunne øke muligheten for autonomi for assistentene. Dette vil ikke bare økt motivasjonen til assistentene men også avlastet lærere og ledelse på skolen.

Regjeringen i dag har besluttet at det skal foregå et «lærerløfte» i skolen. Bakgrunnen for dette er at de ønsker et høyere utdannet personale som dermed har bedre kompetanse til å undervise elevene i flere fag. Det tidligere nevnte prosjektet «Et lag rundt eleven», er en av regjeringens satsninger i Lærerløfte. Her har FoU laget en modell som omhandler assistentene og hvordan de kan bli brukt på best mulig måte for elevens skyld i klasserommet. Som FoU har kommet frem til, at erfaringen og kunnskapen som assistentene sitter med oppleves som uutnyttet, har klare likhetstrekk til drøftingen i denne oppgaven. Informantene i dette prosjektet jobber både i skolen og i SFO, noe som frigir liten tid til egen læring, kursing og utvikling. Det er også variasjon på mengden oppfølging, kursing og opplæring av informantene.

Det er også verdt å merke seg assistent-håndboken til Fox (1998). Boken kom ut for 20 år siden, og de fleste av utfordringene som er nevnt i boken, er de samme som flere av informantene har tatt opp i dette prosjektet: uklare forventninger, mangel på felles planlegging, mangel på tillitt og støtte, ingen innsikt i elevens mål, ingen opplæring, kommunikasjonssvikt og uklarhet om hvordan assistenten skal jobbe med eleven. Utfordringene har altså vært kjent i 20 år, men likevel har det ikke skjedd en endring til det bedre for informantene. Hva skyldes dette? Er det skolekulturen som er vanskelig å endre? Er fokuset rettet kun mot elevene og lærerne og deres utvikling? Har ikke skoleledelsen innsett hvilken ressurs assistentene er? Kan kommunikasjon bedre situasjonen? Kan gode relasjoner bedre situasjonen? Gjennom drøftingen som er gjort i dette prosjektet, blir det bekreftet at situasjonen bør bedres, og at bedre kommunikasjon og relasjon kan bidra til det. Assistentene burde få tildelt egne timer til samarbeid og de bør få flere tilbud om kursing og veiledning enn hva de får i dag.

7.0 Litteraturliste

- Allott, N. (2018). *Store norske leksikon*. Retrieved from <https://snl.no/kommunikasjon>
- Borg, E., Christensen, H., Fosseth, K., & Pålshaugen, Ø. (2015). *Hva lærerne ikke kan*. Retrieved from https://www.udir.no/globalassets/filer/tall-og-forskning/forskningsrapporter/sluttrapport_hva-larerne-ikke-kan_med-sammendrag.pdf
- Dalen, M. (2013). *Intervju som forskningsmetode*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Fox, G. (1998). *Assistent i skolen*. Oslo: Kommuneforlaget.
- GSI. (2018). Grunnskolens Informasjonssystem. Retrieved from <https://gsi.udir.no/app/#!/view/units/collectionset/1/collection/77/unit/1/>
- Hjardemaal, F. (2002). *Vitenskapsteori*. Oslo: Unipub AS.
- Holme, I. M., & Solvang, B. K. (1996). *Metodevalg og metodebruk*. Otta: TANO A.S.
- Hårberg, G. B., Solhjell, H. H., As, A., & Grønli, G. N. (2017a). Kommunikasjon mellom foreldre og kollegaer. Retrieved from <https://ndla.no/nb/node/74337?fag=51>
- Hårberg, G. B., Solhjell, H. H., As, A., & Grønli, G. N. (2017b). Kommunikasjon som grunnlag for sunne relasjoner mellom mennesker. Retrieved from <https://ndla.no/nb/node/74312?fag=51>
- Illeris, K. (2012). *Læring*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- KS. (2010). Bruk av assistenter og lærere uten godkjent utdanning i grunnskolingen. Retrieved from <http://www.ks.no/contentassets/afe6517345344e88b59ccc644d98a684/rapport.pdf>
- Kuvaas, B. R., & Dysvik, A. (2016). Produktiv motivasjon i arbeidslivet. In. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Kvale, S., & Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Malterud, K. (2003). *Kvalitative metoder i medisinsk forskning*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Moen, T., & Karlsdóttir, R. r. (2011). *Sentrale aspekter ved kvalitativ forskning*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Molander, B. (1996). *Kunnskap i handling*. Göteborg: Bokförlaget Daidalos AB.
- Møller, L. (2012). *Anerkjennelse i praksis*. Oslo: Kommuneforlaget AS.
- NESH. (2016). Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, humaniora, juss og teologi. Retrieved from <https://www.etikkom.no/forskningsetiske-retningslinjer/Samfunnsvitenskap-jus-og-humaniora/a.-forskning-samfunn-og-etikk/>
- Nordahl, T., & Hausstätter, R. S. (2009). Spesialundervisningens forutsetninger, innsatser og resultater.
- Opplæringslova. (2016). *Lov om grunnskolene og den vidaregåande opplæringslova*. Retrieved from https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61#KAPITTEL_12.
- Pettersen, K.-S., & Simonsen, E. (2010). *Anerkjennelse og profesjon*. Oslo: Cappelen Damm AS.
- Schibbye, A.-L. L. (2009). *Relasjoner*. Oslo: Universitetsforlaget AS.
- Skau, G. M. (2011). *Gode fagfolk vokser*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Skaalvik, E. M., & Skaalvik, S. (2009). *Skolen som læringsarena*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Skaalvik, E. M., & Skaalvik, S. (2013). *Skolen som læringsarena* (Vol. 2). Oslo: Universitetsforlaget.

Thagaard, T. (2009). *Systematikk og innlevelse - en innføring i kvalitativ metode*. Bergen: Fagbokforlaget.

Tjora, A. (2017). *Kvalitative forskningsmetoder i praksis* (Vol. 3). Oslo: Gyldendal Akademisk.

Webster, R., Blatchford, P., & Russell, A. (2013). Challenging and changing how schools use teaching assistants: findings from the Effective Deployment of Teaching Assistants project. *School Leadership & Management*, 33(1), 78-96.

doi:10.1080/13632434.2012.724672

Vedlegg 1

Forespørsel om å delta i intervju i forbindelse med min masteroppgave

Jeg er masterstudent i spesialpedagogikk ved NTNU avdeling Institutt for Pedagogikk og Livslang læring, og holder nå på med masteroppgaven min. Temaet for oppgaven er assistenter i skolen, og jeg ønsker å undersøke hvordan det for assistenter oppleves å arbeide med elever med enkeltvedtak. Jeg ønsker blant annet å finne ut av hvilke arbeidsoppgaver assistentene har og hvordan de blir utført, samt opplevelser og erfaringer de har fra jobben de gjør.

For å finne ut av dette ønsker jeg å intervju et utvalg på 6-7 assistenter. Det er et ønske at assistentene ikke har en pedagogisk utdanning fra universitet eller høgskole. I tillegg ønsker jeg at utvalget består av assistenter med både kort og lang arbeidserfaring. Spørsmålene vil dreie seg om arbeidssituasjonen deres, trivsel og eventuelle utfordringer. Jeg vil bruke båndopptaker og ta notater underveis mens vi snakker sammen.

Det er frivillig å være med og du har mulighet til å trekke deg når som helst underveis, uten å måtte begrunne dette nærmere. Dersom du trekker deg vil alle innsamlede data om deg bli anonymisert. Opplysningene vil bli behandlet konfidensielt, og ingen enkeltpersoner vil kunne kjenne seg igjen i den ferdige oppgaven. Opplysningene anonymiseres og opptakene slettes når oppgaven er ferdig, innen utgangen av 2018.

Dersom du har lyst å være med på intervjuet, er det fint om du skriver under på den vedlagte samtykkeerklæringen og sender den til meg.

Hvis det er noe du lurer på kan du ringe meg på [REDACTED], eller sende en e-post til [REDACTED]. Du kan også kontakte min veileder Mariann Doseh ved institutt for pedagogikk og livslang læring på e-post [REDACTED].

Studien er meldt til Personvernombudet forskning, Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste A/S.

Med vennlig hilsen

Marie Berge Kristensen

Samtykkeerklæring:

Jeg har mottatt informasjon om studien av assistenter i skolen og ønsker å stille på intervju.

Signatur

Telefonnummer

Vedlegg 2

Intervjuguide

Starte med meg selv, prosjektet mitt og min bakgrunn.

A – åpningsspørsmål - Sosiale faktorer

- Hvor lenge har du jobbet som assistent?
- Hva er bakgrunnen for at du valgte å begynne å jobbe som assistent?
 - Tidligere skoleerfaring
 - Lærere/assistenter som forbilder
 - Livserfaring, yrkeserfaring, arbeid med barn

B – Arbeid og arbeidsoppgaver

- Kan du beskrive noen av arbeidsoppgavene du har?
- Kan du gi et eksempel på en god dag på jobb for deg? Fortell om noen gode eksempler

C – Individuelle faktorer

Autonomi

- Du har forklart litt om arbeidsoppgavene dine, hvem er det som bestemmer de?

Hvis det er deg selv:

- På hvilken måte har du planlagt undervisningen?
- Har du fått noen begrensninger/ Hvor frie tøyler har du?

Hvis det er lærer som planlegger:

- Har du noen innsikt i planleggingen?
- Får du komme med innspill?
- Når lærer planlegger, er du tilstede eller får du opplegget tildelt?

- Hvis du vet at du skal ta med noen elever ut på et grupperom i undervisningstiden, er da oppgavene planlagt på forhånd?
- Hvis det skjer noe i klasserommet slik at du uforberedt må ta eleven ut på et grupperom, har du da noen planlagte oppgaver dere gjør der?
(Finnes det noen faste prosedyrer, eller kan assistenten ta egne valg)

- I etterkant av grupperom arbeidet:
 - Får du da noen tilbakemeldinger av læreren?

- Hvordan det har gått?
 - Hva dere har jobbet med?
 - Tilbakemelding på arbeidet?
- *Kompetanse*
 - Føler du deg trygg i jobben du gjør?
 - Får du oppfølging i jobben du gjør i form av tilbakemeldinger av ledelsen eller klasselærer/spesialpedagog?
 - *Tilhørighet*
 - Hvordan er relasjonen til medarbeiderne dine?
 - Hvordan er relasjonen til lærerne/spesialpedagogen på skolen?
 - Hvordan er relasjonen til skoleledelsen?
 - Relasjonen til elevene?

D – Informantens subjektive vurdering av arbeidet

- *Interesse og glede*
 - Synes du jobben din er gøy og interessant? Eventuelt hva er det som gjør jobben gøy?
Hva gjør jobben interessant?
- *Måloppnåelsesverdi*
 - Hvor viktig er det for deg å gjøre en god jobb?
 - Hva innebærer det for deg å gjøre en god jobb?
 - Hvorfor?
- *Kostnad*
 - Krever jobben mye av deg?
 - Tid, krefter, innsats
 - Tar du med deg jobben «hjem»?

E – Eventuelle utfordringer

- Er det noen arbeidsoppgaver som er mer utfordrende enn andre?

- Eventuelt hvilke og hvorfor
- Finner du noen utfordringer i forhold til;
 - Arbeidsmengde?
 - Planlegging?
 - Gjennomføring/utførelse?
- Har du fått noe form for opplæring av spesialpedagog før du arbeider med elevene?
- Har du fått informasjon fra ledelsen om relevante kurs for assistenter?
- Kunne du tenkt deg og dratt på kurs?
- Tror du at du ville fått tillatelse til å reise på kurs i arbeidstiden?

F – Fremtidsplaner – veien videre

- Hva er planen din videre?
- *Nytteverdi*
 - Er denne jobben som assistent viktig i forhold til framtidsutsiktene dine?
 - Er jobben viktig i forhold til andre målsettinger du har?
-
- Kunne du tenkt deg mer utdanning?
- Vil du fortsatte med å arbeide med barn? Fortsette å arbeide på skole?
- Hvor ser du deg selv om ti år?



Mariann Doseth

7491 TRONDHEIM

Vår dato: 18.01.2018

Vår ref: 58133 / 3 / STM

Deres dato:

Deres ref:

Forenklet vurdering fra NSD Personvernombudet for forskning

Vi viser til melding om behandling av personopplysninger, mottatt 05.01.2018.

Meldingen gjelder prosjektet:

<i>58133</i>	<i>Hvordan oppleves det å arbeide med elever med enkeltvedtak i grunnskolen for assistenter?</i>
<i>Behandlingsansvarlig</i>	<i>NTNU, ved institusjonens øverste leder</i>
<i>Daglig ansvarlig</i>	<i>Mariann Doseth</i>
<i>Student</i>	<i>Marie Berge Kristensen</i>

Vurdering

Etter gjennomgang av opplysningene i meldeskjemaet med vedlegg, vurderer vi at prosjektet er omfattet av personopplysningsloven § 31. Personopplysningene som blir samlet inn er ikke sensitive, prosjektet er samtykkebasert og har lav personvernulempe. Prosjektet har derfor fått en forenklet vurdering. Du kan gå i gang med prosjektet. Du har selvstendig ansvar for å følge vilkårene under og sette deg inn i veiledningen i dette brevet.

Vilkår for vår vurdering

Vår anbefaling forutsetter at du gjennomfører prosjektet i tråd med:

- opplysningene gitt i meldeskjemaet
- krav til informert samtykke
- at du ikke innhenter [sensitive opplysninger](#)
- veiledning i dette brevet
- NTNU sine retningslinjer for datasikkerhet

Veiledning

Krav til informert samtykke

Utvalget skal få skriftlig og/eller muntlig informasjon om prosjektet og samtykke til deltakelse.

Informasjon må minst omfatte:

- at NTNU er behandlingsansvarlig institusjon for prosjektet
- daglig ansvarlig (eventuelt student og veileder) sine kontaktopplysninger
- prosjektets formål og hva opplysningene skal brukes til

Dokumentet er elektronisk produsert og godkjent ved NSDs rutiner for elektronisk godkjenning.

- hvilke opplysninger som skal innhentes og hvordan opplysningene innhentes
- når prosjektet skal avsluttes og når personopplysningene skal anonymiseres/slettes

På nettsidene våre finner du mer informasjon og en veiledende mal for [informasjonsskriv](#).

Forskningsetiske retningslinjer

Sett deg inn i [forskningsetiske retningslinjer](#).

Meld fra hvis du gjør vesentlige endringer i prosjektet

Dersom prosjektet endrer seg, kan det være nødvendig å sende inn endringsmelding. På våre nettsider finner du svar på hvilke [endringer](#) du må melde, samt endringskjema.

Opplysninger om prosjektet blir lagt ut på våre nettsider og i Meldingsarkivet

Vi har lagt ut opplysninger om prosjektet på nettsidene våre. Alle våre institusjoner har også tilgang til egne prosjekter i [Meldingsarkivet](#).

Vi tar kontakt om status for behandling av personopplysninger ved prosjektslutt

Ved prosjektslutt 31.05.2018 vil vi ta kontakt for å avklare status for behandlingen av personopplysninger.

Gjelder dette ditt prosjekt?

Dersom du skal bruke databehandler

Dersom du skal bruke databehandler (ekstern transkriberingsassistent/spørreskjemaleverandør) må du inngå en databehandleravtale med vedkommende. For råd om hva databehandleravtalen bør inneholde, se [Datatilsynets veileder](#).

Hvis utvalget har taushetsplikt

Vi minner om at noen grupper (f.eks. opplærings- og helsepersonell/forvaltningsansatte) har [taushetsplikt](#). De kan derfor ikke gi deg identifiserende opplysninger om andre, med mindre de får samtykke fra den det gjelder.

Dersom du forsker på egen arbeidsplass

Vi minner om at når du [forsker på egen arbeidsplass](#) må du være bevisst din dobbeltrolle som både forsker og ansatt. Ved rekruttering er det spesielt viktig at forespørsel rettes på en slik måte at frivilligheten ved deltakelse ivaretas.

Se våre nettsider eller ta kontakt med oss dersom du har spørsmål. Vi ønsker lykke til med prosjektet!

Vennlig hilsen

Marianne Høgetveit Myhren

Sri Tenden Myklebust

Kontaktperson: Sri Tenden Myklebust tlf: 55 58 22 68 / Sri.Myklebust@nsd.no