

Ingrid Nøhr

«Å sette de riktige folkene på den riktige plassen»

En kvalitativ studie av opplevelsene til ufaglærte assistenter i spesialundervisningen

Masteroppgave i Master i pedagogikk, studieretning spesialpedagogikk

Veileder: Anne-Lise Sæteren og Per Frostad

Mai 2023

Ingrid Nøhr

«Å sette de riktige folkene på den riktige plassen»

En kvalitativ studie av opplevelsene til ufaglærte assistenter i spesialundervisningen

Masteroppgave i Master i pedagogikk, studieretning
spesialpedagogikk
Veileder: Anne-Lise Sæteren og Per Frostad
Mai 2023

Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet
Fakultet for samfunns- og utdanningsvitenskap
Institutt for pedagogikk og livslang læring



Kunnskap for en bedre verden

SAMMENDRAG

Tittel: «Å sette de riktige folkene på den riktige plassen»: En kvalitativ studie av opplevelsene til ufaglærte assistenter i spesialundervisningen.

Bakgrunn: Forskning viser hvordan assistenter i skolen blir satt til arbeidsoppgaver de ikke er kvalifiserte til å gjøre. På samme tid viser flere studier hvordan de kan være en viktig bidragsyter for elever og lærere på grunn av manglende ressurser, der assistenter tilbringer mye tid med elever som har spesialpedagogiske utfordringer. Som følge av undersøkelser på feltet, foregår det i dag en revidering av opplæringsloven fra 1998, som indikerer at assistentens rolle i skolen er i ferd med å endres. Likevel er assistentenes opplevelser med å jobbe med en slik elevgruppe lite forsket på. Av den grunn ønsker jeg å fremme deres stemme og undersøke denne tematikken nærmere.

Formål: Formålet med denne studien er å få innsikt i hvilke erfaringer og refleksjoner ufaglært assistenter har i lys av sitt arbeid med elever som har særlige utfordringer i skolen. Dette inkluderer både hva en arbeidsdag er bestående av, hvilken informasjon de får om elevene de jobber med og hvordan de jobber for å skape gode relasjoner til barna.

Problemstilling: Hvordan opplever ufaglærte assistenter sin arbeidsrolle med tanke på elever med spesialpedagogiske behov?

Metode: I denne studien har jeg valgt å benytte meg av kvalitativ metode, der jeg har gjennomført fire semistrukturerte intervjuer for å svare på oppgavens problemstilling. Utvalget besto av tre ufaglærte assistenter og en rektor på en grunnskole. Disse intervjuene har blitt transkribert og analysert gjennom bruk av en tematisk analyse.

Funn: I løpet av arbeidet med analyse kom jeg frem til tre overordnede temaer. Disse var 1) Arbeidsoppgaver og organisering, 2) Informasjon og inkludering, og 3) Relasjoner og personlig kompetanse.

Litteratur: Forskningens tre hovedfunn blir i denne oppgaven drøftet gjennom opplæringsloven slik den ser ut i dag, og hvordan den er foreslått endret i dagens revisjoner. Videre er teorier og tidligere forskning om bruk av assistenter med elever med særskilte behov inkludert, som kan knyttes opp til studiens funn. Dette innebærer blant annet teorier om inkludering, relasjoner og personlig egnethet. Her vil i tillegg assistentens opplevelser og rolle bli diskutert i lys av elevens utfordringer, deriblant teori og forskning på utagerende atferd og autismespekterforstyrrelser.

ABSTRACT

Title: "Placing the right people at the right place": A qualitative study of the experiences of non-educated teaching assistants in special education.

Background: Research has shown how assistants in school are made to do tasks while lacking the proper qualification. Other studies point to them being an important contributor to both teachers and students, due to the lack of sufficient resources for children with need for special education. Revisions of the education law of 1998 are currently being made as a result of investigations in this area. The result of this may be that the teachers assistants role in the classroom is about to change, even though there is a lack of research on the experiences of teachers assistants work with this type of student group. I want, for this reason, to investigate this further and make their experiences known.

Purpose: The goal for this study is to gain insight into the experiences and reflections of the non-educated teacher assistants in light of their work with students who face special needs in their education. This includes descriptions of their workday, to what degree they are informed about the pupils they are going to work with, and how they proceed when trying to establish good relations with the children.

Research question: How do non-educated teacher assistants experience their work with pupils with special needs?

Methodology: I have chosen in this study to use a qualitative approach, where I have made four semi structured interviews to answer the research question. I have selected three non-educated teacher assistants and one principle at different elementary schools as subjects for the interviews. These interviews have been transcribed and analyzed with the use of a thematical analyzation method.

Findings: Three main themes were found during the analyzation process. They were the following: 1) Tasks and organization, 2) Information and inclusion, and 3) Relationships and personal competency.

Literature: The three themes will be discussed in relation to the education law as it is written currently, and how it is proposed to be rewritten as a consequence of the proposed revisions. This will be put into context of prior research and theories relevant to teachers assistants and children with special needs. This includes theories addressing inclusion, relations and personal competency. The role and experiences of teachers assistants will also be discussed as how it relates to the challenges facing pupils. This will be contextualized with theories and research pertaining to behavioral issues and disturbances related to the autism specter.

FORORD

Å skrive og nå levere en masteroppgave har bragt med seg mange følelser. Det har tidvis vært utfordrende å skrive en såpass omfattende oppgave, på samme tid som jeg har lært utrolig mye! Dette er et felt jeg lenge har ønsket å forske på, og jeg er veldig glad for at jeg fikk denne muligheten. Jeg vil derfor takke mine intervjupersoner som delte sine refleksjoner og sitt engasjement med meg i en krevende hverdag, uten dere ville ikke oppgaven blitt slik den ble.

Målet om å fullføre en masteroppgave har likevel vært mer krevende enn jeg noensinne kunne forestilt meg, da min dyktige og hjelpsomme veileder brått gikk bort i siste innspurten av innleveringen. Dette førte til en stor perspektivendring, da en masteroppgave føltes lite viktig når livet viste seg å være så skjørt. Jeg er likevel stolt over at jeg nå leverer en fullkommen masteroppgave, der jeg håper at jeg har klart å fullføre et felles prosjekt så godt det lar seg gjøre, i Anne-Lises ånd. Hennes godhet og kunnskaper er forsøkt implementert i denne oppgaven, og vil være med meg også etter endt masteroppgave.

Foruten om *Anne-Lise Sæteren*, vil jeg gi en stor takk til *Per Frostad* som steppet inn som veileder i siste liten, og som så raskt satte seg inn i prosjektet. Selv om du ikke er så glad i skryt, setter jeg stor pris på alle gode innspill og interessante diskusjoner.

En stor takknemlighet rettes også til nære venner og familie, i tillegg til min kjære samboer som har motivert meg gjennom hele prosjektet. Uansett hva målene har vært underveis. En særlig takk sendes også til min søster som har korrekkturet oppgaven og gitt meg verdifulle tilbakemeldinger. Uten alle deres støtte og heiarop ville jeg ikke levert i dag.

En siste dedikasjon går også til pappaen min. Du har alltid vært et stort forbilde for meg, og jeg vet du også ville vært til stor hjelp i masterskrivingen. Håper du er stolt av meg.

Trondheim, 15.mai 2023.

Ingrid Nøhr

INNHOLDSFORTEGNELSE

SAMMENDRAG	I
ABSTRACT	II
FORORD	III
1. INNLEDNING	1
1.1 Tema og bakgrunn for studien.....	2
1.2 Problemstilling	2
1.3 Disposisjon	3
1.4 Relevans i det spesialpedagogiske feltet	3
2. LITTERATURGJENNOMGANG	4
2.1 Assistent.....	4
2.2 Tilpasset opplæring og spesialundervisning	5
2.3 Bruk av assistenter i spesialundervisningen	5
2.4 Kritikk av assistenters rolle i skolen	6
2.5 Styringsdokument og lovverk.....	6
2.5.1 Revisjon av dagens opplæringslov	7
2.5.2 Høringsnotat for forslaget til den nye opplæringsloven	8
2.5.3 Prop. 57 L (2022-2023). Lov om grunnskoleopplæringa og den vidaregåande opplæringa (opplæringslova)	9
2.6 Tidligere forskning	9
2.6.1 Assistenter og deres arbeidsrolle	10
2.6.2 Inkludering og opplæring av assistenter.....	11
2.6.3 Effekten av å bruke assistenter.....	11
2.7 Teoretisk rammeverk	12
2.7.1 Inkludering som overordnet mål	13
2.7.2 Relasjonsbygging.....	13
2.7.3 Personlig kompetanse.....	14
2.7.4 Utagerende atferd hos barn	15
2.7.5 Autismespekterforstyrrelser (ASF).....	16
3. METODE	16
3.1 Kvalitativ forskningsmetode	17
3.2 Vitenskapsteoretisk ståsted	17
3.2.1 Forskerrolle og egen forforståelse	18
3.3 Kvalitativt intervju.....	19
3.3.1 Utforming av intervjuguide	19
3.4 Gjennomføringen av intervju	21
3.5 Valg av intervjupersoner.....	22
3.5.1 Presentasjon av intervjupersoner	23
3.6 Databehandling	24

3.6.1	Transkribering	24
3.6.2	Analyse	25
3.7	Kvalitet på forskningen	27
3.7.1	Reliabilitet	27
3.7.2	Validitet	28
3.7.2.1	Konstruktvaliditet	29
3.7.2.2	Intern validitet	29
3.7.2.3	Statisk validitet	30
3.7.2.4	Ekstern validitet	30
3.7.3	Etiske betraktninger	31
4.	PRESTASJON AV FUNN	32
4.1	Arbeidsoppgaver og organisering	33
4.2	Informasjon og inkludering	38
4.3	Relasjoner og personlig kompetanse	42
5.	DRØFTING	49
5.1	Arbeidsoppgaver og organisering	49
5.2	Informasjon og inkludering	52
5.3	Relasjoner og personlig kompetanse	53
6.	AVSLUTTENDE KOMMENTARER.....	57
6.1	Oppsummering av studiens sentrale funn	57
6.2	Bidrag og begrensinger	58
6.3	Implikasjoner og veien videre	59
6.4	Konkluderende refleksjoner	60
	Referanser	61
	VEDLEGG 1.....	i
	VEDLEGG 2.....	iii
	VEDLEGG 3.....	v
	VEDLEGG 4.....	viii
	VEDLEGG 5.....	xi

1. INNLEDNING

For 25 år siden, fikk Norge en ny opplæringslov som skulle gi rettigheter og plikter i skolen, og la dermed føringer for hvordan opplæringen skulle foregå (Opplæringsloven, 1998). Siden den gang har det skjedd mye i hvordan undervisningen er organisert. En økende bruk av assistenter gi et bilde av hvordan ressursene blir brukt i dag. Undersøkelser både internasjonalt og nasjonalt forteller at elever med spesialpedagogiske behov i flere tilfeller får undervisning av ufaglærte (Utdanningsforbudet, 2017; Utdanningsforbudet, 2020; Nordahl et al., 2018). I den forbindelse har blant annet assistenters arbeidsoppgaver og inkludering i informasjon om elevene blitt nærmere undersøkt (KS, 2010, Jackson et al., 2021; Webster et al., 201). Forskning på assistenters opplevelse av egen arbeidsrolle er på samme tid fraværende, selv når utformingen av en ny opplæringslov er i gang.

Etter langvarige og splittede diskusjoner om hvorvidt personelle i skolen skal ha formell undervisningskompetanse eller ikke jobbes nå med en revidert utgave av opplæringsloven fra 1998 (NOU, 2019:23). I dette forslaget blir det blant annet foreslått at assistenter ikke lenger kan være alene i undervisningen med elevene uten en lærer til stede. Ufaglærte får med andre ord ikke lenger delta i like stor grad med elevene, der de skal være en sosial og praktisk støtte for elevene (Kunnskapsdepartementet, 2021; NOU, 2019:23; Prop. 57 L (2022-2023)). Krav om at assistenter må veiledes av lærere for å delta i undervisning har også blitt foreslått i revisjonene, der det er uenigheter om hva som er lærerens rolle i samarbeidet med assistenter. Et ønske om mer kompetanse blant de ansatte i opplæringen har derfor ført til at assistenter vil få en mindre rolle med tanke på elever som trenger ekstra tilrettelegging, der undervisningen hovedsakelig skal foregå i klassefelleskapet (NOU, 2019:23).

Bruk av assistenter med elever som har særlige utfordringer i skolen skal dermed endres slik forslaget står i dag. Assistenters stemme og opplevelser må derfor inkluderes i større grad enn tidligere. Deres erfaringer og kompetanser vil være et sentralt ledd i arbeidet med å fremme barnets stemme, der de kan skape gode forutsetningene for et trygt og positivt lærings- og utviklingsmiljø for elevene. I denne sammenheng er det derfor vesentlig å undersøke hvordan ufaglærte assistenter opplever å jobbe med elever som har spesialpedagogiske utfordringer. Dette inkluderer både begrensinger og muligheter i deres erfaringer innen feltet, og hvordan de jobber for barnas beste i lys av deres forutsetninger og kompetanser.

1.1 Tema og bakgrunn for studien

Etter en treårig bachelor i pedagogikk og nå en mastergrad i spesialpedagogikk, har jeg et stort engasjement for å undersøke hvordan man kan tilrettelegge for elever som trenger ekstra støtte i skolehverdagen. Jeg har i tillegg selv erfart den positive påvirkningen en ufaglært assistent kan ha på skolehverdagen til elever med særskilte behov, noe som har gjort meg nysgjerrig på datagrunnlaget og argumentene i en eventuell endring av assistenters rolle i den nye opplæringslov. Et gjennomgående tema gjennom utdanning har vært viktigheten av å skape gode relasjoner med elevene man jobber med, i tillegg til å gode samarbeide med de ansatte i skolen. En dypdykk i sentrale styringsdokument og lovverk som skolen baseres på i dag har også ført til en interesse for å se hvordan undervisningen foregår i praksis. Bruk av assistenter kan på mange måter sies å være mer relevant enn noensinne, med tanke på revisjon av dagens opplæringslov. Jeg har undret meg over hvorfor assistenters opplevelser ikke har vært mer i fokus, og ønsket derfor å fremme deres stemme.

1.2 Problemstilling

Formålet med denne studien er å undersøke hvilke opplevelser og erfaringer ufaglærte assistenter har med å jobbe med elever med særskilte behov. Hensikten er at min forskning skal kunne bidra med å rette et lys mot viktigheten av assistenters arbeid, og hvilke utfordringer de støter på i arbeidet. Med tanke på utformingen av ny opplæringslov, har jeg et ønske om å forstå hvordan assistenter forstår egen rolle i, og hvilken kompetanse de besitter, ettersom deres arbeidsbeskrivelser nå opplever forandringer. Vil universell utforming av undervisning eller krav om tilsyn av en lærer positivt påvirke deres og elevenes skolehverdag, eller er det andre faktorer som er viktigere? Med utgangspunkt i tema og formålet med oppgaver har jeg formulert følgende problemstilling:

Hvordan opplever ufaglærte assistenter sin arbeidsrolle med tanke på elever med spesialpedagogiske behov?

I dette prosjektet har jeg valgt et kvalitativ forskningsdesign, og har gjennomført fire intervju. Tre av disse har vært med ufaglærte assistenter, mens ett har vært med en rektor. For å etablere en forståelse og få innsikt i assistenters opplevelse har jeg intervjuet personer fra ulike skoler for å undersøke ulike praksiser og erfaringer. Valg om å gjennomføre et intervju med rektor, kom på bakgrunn av å få innsikt i organiseringen av assistenter i spesialundervisningen. Formålet med studien her også for å utvikle egen kunnskap av ufaglærte erfaringer, og hvordan jeg som spesialpedagog kan bidra med å tilpasse med

assistentens ønsker og behov på en god måte. Endringer av assistenters praksis med elever med særskilte behov er en tematikk som er i vinden om dagen på grunn av ny opplæringslov, og jeg håper derfor at forskningen min kan være et viktig bidrag til feltet.

1.3 Disposisjon

Denne oppgaven består av seks hovedkapitler. I underkapittel 1.4 vil jeg ta for meg hvilken relevans tematikken har i spesialpedagogikken. Videre vil jeg i kapittel 2 presenterer sentrale begreper og gjøre rede for litteratur i lys av problemstillingen, deriblant sentrale styringsdokumenter og lovverk. Dette inkluderer tidligere forskning på feltet og oppgavens teoretiske grunnlag. I kapittel 3 presenteres valg av metode og oppgavens vitenskapsteoretiske standpunkt. Her vil jeg gå nærmere inn på hvilke refleksjoner jeg har gjort underveis, i tillegg til beskrivelser av forskningsprosessen. Videre i kapittel 4 vil funn fra analysen bli presentert, før de blir drøftet i lys av tidligere forskning og teori i kapittel 5. I det siste kapittelet vil jeg forsøke å binde oppgaven sammen. Her vil jeg gjøre en oppsummering av studiens mest sentrale funn, samt reflektere over hvilke bidrag og begrensinger studien innehar. Til slutt vil jeg komme med forslag til videre forskning på feltet, i tillegg til å foreslå nye veier for forskning på området.

1.4 Relevans i det spesialpedagogiske feltet

Det sentrale formålet til det spesialpedagogiske feltet er «å fremme læring og livsmestring hos barn og unge med funksjonshemninger og ulike vansker» (Befring & Næss, 2021, s. 23). En slik mangfoldig elevgruppe forutsetter variasjoner innenfor innholdet i skolen, i tillegg til en organisering av ulike spesialpedagogiske tiltak (Befring & Næss, 2021). Opplæringsloven gir i den forbindelse et klart bilde på hvilke forventninger man har til skolen, for at elever skal oppleve mestring og bli engasjerte og aktive samfunnsdeltakere (Haug, 2021). Her blir hovedansvaret for elevens potensiale lagt hos lærere, på samme tid som deres erfaringer og kunnskaper, og derav samarbeid med andre, trukket frem som sentrale bidrag for å skape en god skole for alle (Fullan & Quinn, 2016).

En stor andel av dagens undervisning foregår alene med en voksen eller i små elevgrupper, både utenfor og i klasserommet. En slik tilpasset opplæring avhenger av en fleksibilitet når det gjelder innhold, organisering og arbeidsformer, hvor målet er å skape et faglig og sosialt klassefelleskap for elevene (Haug, 2021). Når spesialundervisningen blir gjort i den i den ordinære undervisningen vil det være mulig for eleven å ha en ekstra lærer eller assistent som en støtte. Selv med et ønske om at elevene skal jobbe med samme det samme faglige innholdet, vil det likevel være behov for unntak for elever som følger egen

individuell opplæringsplan. Til tross for opplæringslovens krav om at det er lærere som skal ha spesialundervisningen, viser likevel dagens praksis hvordan elever får en slik tilrettelegging ofte foregår av ufaglærte assistenter (Haug, 2021) Med andre ord får ansatte med minst formelt kompetanse arbeidsoppgaver som involverer å tilrettelegge for elever som har de største utfordringene i skolen. Undersøkelser gjort av Webster et al. (2010) viser at slike elever har en tendens til å bli fort knyttet til assistentene, der læringsutbytte også til elevene blir svekket.

I takt med et samfunn i stadig endring, ser vi en skole som følger utviklingen gjennom revidering av opplæringsloven som har blitt fulgt av ansatte i skolen siden 1998 (NOU, 2019:23; Kunnskapsdepartementet, 2021; Prop. 57 L (2022-2023)). Her blir assistentens rolle gjentatte ganger diskutert og belyst, der er usikkerhet om hvilke arbeidsoppgaver en ufaglært assistent kan ha i spesialundervisningen, og hvordan ressursene skal fordeles. Parallelt med dette ser vi mangler på empiri som kan underbygge eller løfte frem assistentenes opplevelser av å ha spesialpedagogiske oppgaver i skolen. For å kunne tilrettelegge for elevene, vil det også være tenkes å være viktig å tilrettelegge for de ufaglærte assistentene, slik at de opplever mestring og motivasjon i en travel arbeidshverdag.

1. LITTERATURGJENNOMGANG

I dette kapitlet skal jeg ta for meg definisjoner og begreper som er relevante for studiets tematikk. Videre vil sentrale styringsdokument og lovverk blir belyst, med utgangspunkt i revisjon av dagens opplæringslov fra 1998. Forskning på bruk av assistenter i spesialundervisning vil deretter bli gjennomgått, før relevante teorier om inkludering, relasjoner og personlig kompetanse vil bli trukket frem. Til slutt vil jeg gjøre rede for teorier om utagerende atferd og autismspekterforstyrrelser. Først vil jeg gjøre rede for hvordan man definerer en assistent i skolen.

2.1 Assistent

Assistenter blir på Utdanningsforbundet sine sider definert som en yrkesgruppe som jobber med å «bistå elever, lærere og annet personell i skolen» (Nymo & Stensig, 2017). Dette er en gruppe ansatte der man ikke stiller krav til en formell utdanning hos den enkelte. En assistent kan dermed både kan være faglært og ufaglært. Tall fra 2016 viser likevel at omtrent 1 av 4 assistenter har fagbrev som barne- og ungdomsarbeider, der man ser en økning av ansettelse av denne yrkesgruppen, fremfor ufaglærte assistenter (Utdanningsspeilet, 2016). Selv med fagbrev eller uten relevant kompetanse, blir assistenter i dag ofte plassert på arbeidsoppgaver som er knyttet til spesialundervisningen i skolen.

2.2 Tilpasset opplæring og spesialundervisning

Skolen har krav om å gi alle elever muligheten til å lære og utvikle seg uavhengig av hvilke forutsetninger de har. Ansvar for å tilrettelegge for opplæringen, både i klasserommet og med hver enkelt elev, ligger hos læreren. Selv om en slik tilpasset opplæring ikke er en individuell rett for hver enkelt barn, skal likevel tilretteleggingen foregå gjennom variasjon og tilpasninger innenfor klassefellesskapet (Utdanningsdirektoratet, 2022). Dersom en elev ikke får det læringsutbyttet de har krav på, vil man undersøke om eleven kan få vedtak om spesialundervisning.

Spesialundervisning blir i dag definert som en rett som gis elever som «ikke har eller kan få tilfredsstillende utbytte av det ordinære opplæringstilbudet» (Utdanningsdirektoratet, 2022, s. 9).. En slik tilrettelegging kommer i hovedsak fra kommunen eller fylkeskommunen som sitter med myndighetene til å fatte et slikt enkeltvedtak (Opplæringsloven, 1998). I tilfeller hvor eleven får et slikt vedtak, vil det i tillegg utarbeides en individuell opplæringsplan (IOP), som blir utformet av den enkelte skole (Gustavson & Sevje, 2021). Grunnlaget for en slik plan kommer på bakgrunn av PPTs (pedagogisk-psykologiske tjeneste) sakkyndige vurdering, og inneholder blant annet en oversikt over hvilken kompetanse personellet rundt eleven skal inneha. Ansvar for at opplæringsplanen blir utarbeidet og samtidig fulgt, ligger hos rektor (Gustavson & Sevje, 2021).

2.3 Bruk av assistenter i spesialundervisningen

Skoleeier står i dag med ansvaret for at eleven har et forsvarlig utbytte av opplæringen, og må derfor vurdere de ulike kompetansekravene som behøves for den enkelte eleven (Utdanningsdirektoratet, u.å.). Det finnes likevel unntak når det gjelder spesialundervisningen, der skoleeier kan akseptere ansatte som ikke tilfredsstiller kravet om relevant fagkompetanse. Dette må gjøres gjennom en vurdering av behovet til eleven, og skal ikke komme på bakgrunn av økonomiske premisser. Personell uten ansettelse i en undervisningsstilling skal uavhengig av elevens behov kun være en hjelpende hånd i arbeidet, uten aleneansvar for opplæringen. Her stilles det også krav til det som blir ansett å være «nødvendig veiledning», som kan defineres på ulike måter. Dette omhandler i stor grad hvilke utdanning og hvilken eventuell arbeidserfaring assistenten innehar. Om eleven oppnår et forsvarlig læringsutbytte, blir avgjort av skjønnsmessige vurderinger (NOU, 2019:23).

2.4 Kritikk av assistenters rolle i skolen

Spesialundervisning slik den har blitt organisert de seneste årene, har blitt mye diskutert og kritisert. Her har blant annet Thomas Nordahl stått i front med sin NOU-rapport fra 2018, med navnet *Inkluderende fellesskap for barn og unge* (Nordahl et al., 2018). I denne rapporten ble en ekspertgruppe satt sammen for å vurdere om elever med særskilt behov får den tilretteleggingen de skal, både i barnehage, grunnskole og i videregående opplæring. Rapporten konkluderte at spesialundervisning ikke var tilstrekkelig for elevene som har vedtak om spesialundervisning, der den økende bruken av assistenter ble slått fast å være en avgjørende faktor. Dette på bakgrunn av elevens utvikling og læringsutbytte, der de barn og unge med særskilte behov ikke får realisert sitt potensiale ved bruk av assistenter, ifølge Nordahl et al. (2018).

Rapporten belyste flere nøkkeltall om bruk av assistenter, og hvordan denne arbeidskraften blir organisert. Studien avdekket blant annet en stor økning av ufaglærte assistenter i spesialundervisningen, der tall fra 2014 viser at 64 % av elever med spesialundervisning får dette av en assistent i mer enn syv timer per uke (Utdanningsspeilet, 2014). Bruk av assistenter hadde på samme tid en økning på 80% fra skoleåret 2009-2010 til 2016-2017, selv om den stigende tendensen har holdt seg noe mer stabil de siste årene (Utdanningsforbundet, 2020). Rapporten møtte likevel mye motstand, der kritikken i hovedsak vært hvilke konsekvenser som vil forekomme av å fjerne retten til spesialundervisningen, der en omrokking av ressursene i skolen vil kunne gå særlig utover de elevene som har behov for særskilt tilrettelegging i hverdagen (Nilsen & Bjørnsrud, 2018). Nordahl-rapporten har likevel vært mye i vinden etter at den først ble publisert i 2018, og kan tenkes å ha ført til noen av de endringene vi nå ser med tanke på revisjon av dagens opplæringslov.

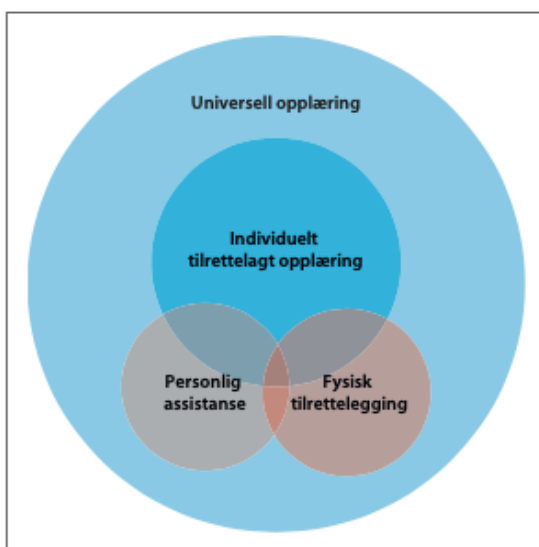
2.5 Styringsdokument og lovverk

I dag skal alle ansatte i barnehage, grunnskole og den videregående opplæring følge Lov om grunnskolen og den videregåendeopplæring, også kjent som Opplæringsloven (1998). Dette er en lov som omhandler bestemte rettigheter og plikter for opplæringen i skolen. I det spesialpedagogiske feltet er særlig kapittel 5. Spesialundervisning relevant, hvor første paragraf, § 5-1. gir elever som ikke får tilfredsstillende utbytte av den ordinære opplæringen, rett til spesialundervisning. Retten til tilpasset opplæring finner vi i § 1-3. I vedtak om spesialundervisning stilles det blant annet ingen krav til at personellet rundt elevene skal ha formell utdanning, og kan dermed bestå av ufaglærte assistenter uten undervisningskompetanse (Opplæringsloven, 1998).

2.5.1 Revisjon av dagens opplæringslov

Etter ønske om å revidere Opplæringsloven fra 1998, ble et utvalg satt sammen i 2017 for å utarbeide og komme med forslag til endringer i regelverket. Dette resulterte i en NOU som ble avgitt til Kunnskapsdepartementet to år senere (NOU, 2019:23). Opplæringslovutvalget for denne rapporten ønsker særlig endring når det gjelder organiseringen av spesialundervisningen, i tillegg til hvor vidt det lenger skal være krav om spesialpedagogisk kompetanse i opplærings situasjoner (NOU 2019:23). Denne revisjonen bringer med seg flere forslag om nye terminologer, deriblant *universell opplæring*, *forsterket innsats* og *individuell tilrettelagt opplæring* (NOU, 2019:23). Tilpasset opplæring ønskes dermed å endres til universell opplæring, og spesialundervisning til individuelt tilrettelagt opplæring. I tillegg til dette er betegnelsen som i dag er kjent som intensiv opplæring, foreslått endret til forsterket innsats. Det påpekes på samme tid at opplæringen skal være «tilfredsstillende for flest mulig uten individuell opplæring» (NOU, 2019:23, s. 367). Med andre ord vil derfor den reviderte utgaven av Opplæringsloven slik vi kjenner den i dag, føre med seg flere endringer når det gjelder hvordan man definerer og tilrettelegger for elever med særskilte behov.

I NOUen foreslås samtidig en ny modell for lovregulering, der retten til spesialundervisning deles inn i tre rettigheter. Disse rettighetene er 1) rett til individuelt tilrettelagt opplæring, 2) rett til personlig assistanse, og 3) rett til fysisk tilrettelegging (NOU, 2019:23, side 366). På denne måten er det overordnet målet om en inkluderende skole fremdeles i fokus, slik det fremstår i forslag om ny opplæringslov, der utvalget ønsker å bedre opplæringen i det såkalte læringsfellesskapet (NOU, 2019:23). I tilfeller der eleven ikke får den opplæringen de har krav på, har eleven rett på individuelt tilrettelagt opplæring (tidligere kjent som spesialundervisning).



Figur 1. Universell opplæring (NOU, 2019:23 s. 367).

Assistentenes rolle blir også foreslått endret i forslaget om en ny opplæringslov. I rapporten blir ansatte som ikke er tilsatt i en lærerstilling referert til som assistenter. For å undersøke hvilken effekt denne yrkesgruppen har med tanke på spesialundervisning, blir undersøkelser gjort skoleåret 2018-2019 belyst i NOUen fra 2019. Her forklares hvordan spesialundervisningen ikke oppfyller læringspotensialet til elevene, gjennom den økende bruken av assistenter i oppgaver med elever med særskilte behov (NOU, 2019:23). Dette i likhet med Nordahl-gruppen fra 2018. Utvalget foreslår derfor en endring i hvilken opplæring personalet skal få, der de ønsker å sette hovedregelen til at lærere innehar dette ansvaret. De foreslår på samme tid et krav om at en lærer må være til stede i undervisningen i tilfeller der assistenten er delaktig, dersom det ikke finnes en forsvarlig grunn for at en ufaglært er alene i undervisningen. Også her er økonomiske premisser ikke ansett å være et gyldig argument for fraværet av en kvalifisert lærer (NOU, 2019:23).

Bruk av assistenter i spesialundervisningen blir derfor ikke lenger mulig på samme måte som tidligere. Assistentenes arbeid skal likevel ikke avfeies helt. Utvalget ønsker fremdeles at assistenter skal kunne bistå i opplæring, der primæroppgavene skal være å hjelpe til med sosiale og praktiske utfordringer, som inngår i rettighetene om personlig assistanse og fysisk tilrettelegging (NOU, 2019:23). Assisterter vil dermed ikke kunne inneha noe faglig ansvar for elevens opplæring. Krav om nødvendig veiledning ønskes dermed å ikke videreføres i den nye opplæringsloven, da utvalget mener at dette er et ansvar som allerede er implisitt i lærerens arbeidsoppgaver (NOU, 2019:23).

2.5.2 Høringsnotat for forslaget til den nye opplæringsloven

For at en ny opplæringslov skal kunne tre i kraft, er man avhengig av godkjenning fra Stortinget (lovgivende makt). I den sammenheng har Regjeringen utarbeidet et høringsnotat, der forslag til endringer i opplæringsloven fra 1998 har blitt vurdert (Kunnskapsdepartementet, 2021). I dette notatet blir bruk av assistenter gjennomgått, der Departementet blant annet ønsker å videreføre krav om veiledning av assistenter, slik at de kan fungere som en viktig støttefunksjon i skolen. Her står det at «*god veiledning bidrar både til at elevene får den opplæringen de skal ha, og at elever opplever at skolemiljøet er trygt og godt*» (Kunnskapsdepartementet, 2021, s. 495). Ansvaret med nødvendig veiledning for assistentene skal være kommunens og fylkeskommunens ansvar, og forutsetter både ressurser og tilfredsstillende med tid. Det faglige ansvaret for at elever får den opplæringen de skal ha, skal fremdeles ligge hos læreren.

Departementet har på samme tid ikke tatt stilling til om termene universell opplæring og forsterket innsats skal endres, og ber derfor om innspill på disse betegnelser. Begrepet *inkluderende opplæring* har i den forbindelse også blitt diskutert, der man tar høyde for et

av hovedprinsippene i skolen. Denne betegnelsen er på samme tid blitt vurdert å skape utfordringer, da denne betegnelsen kan bli gitt ulike meningsinnhold og kan derfor tolkes forskjellig. Departementet og Opplæringslovutvalget er samtidig enige om at det er nødvendig å tydeliggjøre hvilke tilbud som skal inkluderes i den tilpassede opplæringen, der begge partene ønsker å minske elevens behov for særløsninger, slik som spesialundervisning. Tilrettelegging innenfor et klassefelleskap blir i den forbindelse trukket frem som en plikt med tanke på individuell tilpasset opplæring for eleven (Kunnskapsdepartementet, 2021).

2.5.3 Prop. 57 L (2022-2023). Lov om grunnskoleopplæringa og den vidaregåande opplæringa (opplæringslova)

Ifølge Opplæringslovutvalget blir det i NOU 2019:23 foreslått at begrepet «assistenter» skal brukes som en fellesbetegnelse på personer som bistår i opplæringen, og som ikke er tilsatt i en lærerstilling (NOU, 2019:23). I proposisjonen til Stortinget blir dette foreslått endret. Departementet mener at dette er en term som ikke er dekkende nok med tanke på beskrivelsen av de ansatte, og blir derfor foreslått endret til «personale som hjelper til i opplæringen» (PROP 57 L (2022-2023), s.567). Forslag om veiledning av disse ansatte blir på samme tid videreført, der det er skolen avgjør hva som er nødvendig, slik det også ble foreslått i høringsnotat fra Kunnskapsdepartementet (2021). Å bruke assistenter som vikarer i undervisningen blir trukket frem som en vanlig utfordring i skolen i dag, der elevens forsvarlig utbytte av opplæringen i stor grad avhenger av såkalt lærernærvær. Arbeidsoppgavene til de vi i dag kjenner til som assistenter, blir på samme tid foreslått å bestå av sosiale og praktiske utfordringer i opplæringen, der det er ønske om mest mulig kompetanse hos vikarene. Vikarenes kompetanse blir av proposisjonen trukket frem som en vesentlig faktor for elevens læringsutbytte, særlig for elever som behøver individuell tilrettelegging. Departementet fremhever likevel hvordan det ikke er realistisk at vikarer slik som assistenter har lik kompetanse som resten av undervisningspersonale, men at god planlegging kan ha en avgjørende rolle for at elever skal få de timene de har krav på (PROP. 57 L (2022-2023)).

2.6 Tidligere forskning

For å kunne få et bedre bilde på bruk av assistenter i spesialpedagogiske oppgaver, tar dette underkapittelet for seg forskning på tematikken. Her vil arbeidsoppgaver til assistenter bli belyst, samt til hvilken grad de får tilstrekkelig med informasjon om elevene de jobber med. Siden assistenters perspektiv og opplevelse av egen arbeidsoppgaver er lite forsket på, vil både forskning nasjonalt og internasjonalt bli trukket frem.

2.6.1 Assistenter og deres arbeidsrolle

I en FOU-rapport gjort i perioden mai-oktober i 2010, underbygges mistanken om at man de seneste årene har opplevd en økende trend av assistenter uten pedagogisk kompetanse (KS, 2010). Undersøkelsen gjort i 2010 viser til at assistenter blir satt til spesialpedagogiske oppgaver, uten relevant arbeidserfaring eller kunnskaper om en slik elevgruppe. Majoriteten av assistentene i studiet oppga likevel å ha blitt ansatt for å være en støtte for elever med enkeltvedtak. På samme tid belyste studiet en usikkerhet hos de ansatte når det gjaldt hvilke arbeidsoppgaver som skal ligge hos den enkelte, og hvem som har ansvar for hva i undervisningen (KS, 2010).

For å undersøke dette nærmere, ble de samme spørsmålene stilt til både skoleledere og assistenter på de relevante skolene, for å kunne sammenligne hvilket svar man fikk. For å undersøke dette nærmere, fikk skoleledere og assistenter på utvalgte skoler de samme spørsmålene om assistentenes rolle, som skulle brukes til å sammenligne daværende praksis. Her kom det blant annet frem at rollen som assistent fører med seg et bredt spekter av arbeidsoppgaver. Både skoleledelsen og assistentene selv oppga at de (assistentene) ble satt til arbeidsoppgaver som primært omhandler sosial, personlig og praktisk støtte, mens andre oppga å være en faglig og pedagogisk støtte (KS, 2010). Resultatene viste til kontraster mellom svarene til assistentene og skoleledelsen, der pedagogiske støtte ble oppgitt å være en større del av hovedoppgavene enn det skoleledelsen kunne fortelle om (71% mot 55%). Undersøkelsen belyste også en ulik forståelse om hvorvidt de pedagogiske oppgavene til assistentene ble gjort med veiledning av pedagogisk personale eller ikke. Her rapporterte assistentene om at sentrale pedagogiske oppgaver, slik som planlegging, gjennomføring og evaluering av undervisning, i flere tilfeller ble gjennomført på egenhånd. Flere assistenter oppga likevel å få veiledning av andre ansatte i slike tilfeller. Skolelederne på sin side, rapporterte om at slike arbeidsoppgaver forekom med støtte fra pedagogisk personale oftere enn assistentene selv oppga (KS, 2010). Det FOU-resultatene indikerer er dermed ikke en særnorsk trend, men et fenomen som kan ses på en større global skala.

Studier internasjonalt viser hvordan assistenter i større grad enn tidligere blir satt til arbeidsoppgaver som angår elever med særskilte behov (Jackson et al., 2021). I en internasjonal systematisk analyse blir lærerens oppfatninger av eget arbeid med assistenter diskutert nærmere. Studiet fra 2021 beskrives en endring i måten man ser på assistenters rolle, der man i nyere tid har høyere forventninger og pålagt mer ansvar på deres arbeidskraft og arbeidsoppgaver (Jackson et al., 2021). En bok utgitt av Blatchford med kolleger (2012) viser på samme tid til hvordan elever som er lite deltakende, og elever med spesielle behov, oppnår dårligere karakterer enn jevnaldrende når en assistent gjennomfører undervisning. Her blir manglende informasjon om arbeidsroller, klare

tilbakemeldinger og lite deltakelse i planleggingen av elevenes skolehverdag, trukket frem som gjennomgående faktorer for hvorfor assistentenes mangler forutsetningene for å bidra med elevenes læring (Howard & Ford, 2007; Sharma & Salend, 2016).

2.6.2 Inkludering og opplæring av assistenter

Undersøkelser publisert av Webster og kolleger (2011) belyser assistenters rolle i henhold til elevenes negative akademiske presentasjoner, der assistentens opplæring ble trukket frem som en sentral faktor. Studiet tar utgangspunkt i lærerens opplevelser og viser til hvordan 75% av lærerne rapporterte at de ikke var involvert i opplæring eller kursing av assistenter, for å sikre et produktiv samarbeid. Dette var selv om 54% av lærerne informerte om at de jobber med en eller flere assistenter. I spørsmålet om hvorvidt assistentene får tilstrekkelig med opplæring i jobben, svarte 95% av lærerne i grunnskolen at de ikke hadde tid til møter med assistentene for å kunne planlegge undervisningen. Slik informasjonsutvekslinger ble derfor kommunisert i løpet av skoledagen slik som i lunsjen, eller i friminutt, eller at assistentene var nødt til å gå innom lærerens kontor for å få essensiell informasjon om elevene de skulle jobbe med (Webster et al., 2011).

Studier gjort på skoler, deriblant i Storbritannia, belyser samtidig hvordan flere lærere uttrykker et ønske om å inkludere assistenter i informasjonsmøter som omhandler særlig elever med spesielle behov. Dette kommer på bakgrunn av lærernes opplevelse av at assistentene ofte tilbringer mye av sin tid med elever med særlige utfordringer, og dermed innehar en viktig innsikt om elevene (Groom & Rose, 2005). Tall fra den tidligere nevnte FOU-rapporten viser på samme tid at minoriteten av assistentene i norske skoler oppgir at de sjeldent deltar på møter med foreldre og foresatte. Tallene viser en overensstemmelse mellom svarene til assistentene og skoleledelsen. Her oppga 12 prosent av assistentene i undersøkelsen og 10 prosent av skolene, at assistentene daglig/ som del av stillingsinstruksen deltar i foreldresamtaler/skole-hjem-samtaler (KS, 2010). For at en større inkludering av assistentene skal være mulig, vil det blant annet være avhengig av en skoleledelse og lærere som legger til rette for det (Wilson & Bedford, 2008). Dette vil kunne føre til at assistentene får delta på informasjonsmøter, kurs, gruppemøter og lignende, noe som kan ha en positiv påvirkning på både assistentenes rolle og på elevens oppfølging. Slike forutsetninger på makronivå vil derfor være en vesentlig brikke i organiseringen av assistenter på den enkelte skole, som vil gagne skolen, assistentene og de aktuelle elevene (Wilson & Bedford, 2008).

2.6.3 Effekten av å bruke assistenter

Det er ikke alle funn som er like urovekkende i undersøkelser om assistenters rolle i tilknytning til elever med spesialpedagogiske behov. Assistenters tilstedeværelse har også vist seg å være verdifull når det gjelder oppfølging av elever. Studiet til Webster et al.

(2011) viser hvordan assistenter tenderer til å være mer interaktive med elevene, med både hyppigere og mer personlige interaksjoner enn lærere. På samme tid, i sammenligning med lærerne, viste undersøkelsen hvordan assistentene ved flere tilfeller viderefører feilaktig informasjon og blir forvirret av spørsmålene elevene stilte. På grunn av manglende kompetanse kan dermed elevenes læringsutbytte være mer utsatt enn ved en lærer-elev interaksjon. Forskningen viste likte at assistenters er en viktig bidragsyter i undervisningen, der deres positive attributter ble derfor konkludert å være støtte for eleven med tanke på motivasjon, tålmodighet, sensitivitet ol., men at de behøver mer adekvat opplæring for å bidra med tanke på det pedagogiske og akademiske. Assistenten har også vist seg å ha en positiv effekt i klasserommet når det gjelder støy og uro, i tillegg til en generell avlastning for lærere (Webster et al., 2011).

Litteraturstudien til Jackson et al. (2021) gjør videre en analyse av hvordan lærere samarbeider med assistenter, slik at arbeidskraften blir benyttet på best mulig måte i undervisningen. God informasjonsflyt, samt organiseringen av skoletimer i forkant, har vist seg å resultere i en bedre arbeidsfordeling av lærere og assistenter, der lærere får mer rom til å jobbe med elevene som trenger ekstra støtte (Biggs et al., 2016, Devecchi & Rouse, 2010). Disse funnene kan også ses i sammenheng med Webster et al. sin studie som tidligere diskutert, der lærere som satte av tid til å inkludere assistentene i deres arbeid, gjorde assistentene mer forberedt til timene. Konkluderende funn på deres rolle i lys av spesialpedagogiske oppgaver, viser derfor tid og planlegging med assistenter ansett å være det mest gunstige verktøyet for å inkludere assistenter, og dermed bidrar til at de får vært en viktig ressurs i skolehverdagen (Jackson et al., 2021). Det er ingen indikasjoner på at bruken av assistenter i skolen skal fases ut, og det er dermed en stor verdi å legge forskningen i bunn når den nye opplæringsloven skal introduserer, slik at assistentene blir en viktig ressurs i skolen.

2.7 Teoretisk rammeverk

I dette delkapittelet vil jeg ta for meg det teoretiske fundamentet for denne masteroppgaven. Denne innebærer teori om inkludering, relasjonsbygging, personlig kompetanse, utagerende atferd og autismespekterforstyrrelser. Teoriene er valgt basert på temaer som har vært gjennomgående i denne studien og som vil danne et grunnlag for å belyse fenomenet som studeres og for å besvare studiens hovedproblemstilling:

Hvordan opplever ufaglærte assistenter sin arbeidsrolle med tanke på elever med spesialpedagogiske behov i skolen?

2.7.1 Inkludering som overordnet mål

Inkludering blir i dag ansett å være et overordnet mål for alle skoler og barnehager både i Norden, men også på internasjonal basis. Både UNESCO og EU har trukket frem inkludering som et svært godt utgangspunkt for å finne bærekraftige og gode løsninger i opplæringen (Haug, 2014). Inkludering blir på denne måten definert som en forståelse av at alle elever skal delta i klasserommet med sine medelever. Gjennom både Salamanca-erklæringen fra 1994, og Meld.St.6 (2019-2020) *Tett på – tidlig innsats og inkluderende fellesskap i barnehage, skole og SFO* forstår man at fokuset ligger på et fellesskap for elever. Dette er likevel en kompleks praksis, der det for noen elever kan oppleves som utfordrende å delta i et klassemiljø. Likevel ser vi både i Opplæringsloven §2-1 (1998), og i Kunnskapsløftet fra 2020, at ansvaret med å tilrettelegge for alle elever ligger hos skolene, der fokuset skal være på løsninger som fremmer helse, trivsel og læring (Utdanningsdirektoratet, 2020).

Den norske skole skal dermed legge til rette for at alle elever, uavhengig av kategori, diagnose og bakgrunn skal føle seg inkludert. Skolen skal med andre tilpasse seg den enkeltes behov, ikke motsatt. Ifølge Peder Haug (2014) vil et slikt ønske forutsette høy pedagogisk kompetanse og profesjonalitet, der kunnskap om den enkelte skole, samt opplæring og undervisning blir brukt som utgangspunkt. Til tross for forutsetningen om høy pedagogisk kompetanse, har bruk av assistenter vist en positiv effekt når det gjelder tilrettelegging av arbeidsmetoder sett i lys av elevens behov. Fagpersonene må ha en faglig kompetanse for at dette skal være mulig (Haug, 2014). Dansk forskning underbygger dette, og viser en positiv effekt av å inkludere elever med spesielle behov i den ordinære undervisningen, særlig for elevenes faglige og sosiale utvikling (Dyssegaard & Larsen; 2013, Dyssegaard et al., 2013).

2.7.2 Relasjonsbygging

Som alle andre ansatt i skolen, er det viktig at assistenter jobber for å skape gode og positive relasjoner med elevene. Dette vil ifølge Utdanningsdirektoratet (2019) fremme aspekter som læring, helse og trivsel hos elevene. En god relasjon til de voksne vil dermed kunne føre til at elevene har en lavere risiko for å oppleve mobbing eller andre typer krenkelser. På den andre siden vil en svakere relasjon kunne føre til at eleven befinner seg i en mer sårbar situasjon. For å skape en positiv relasjon er det derfor viktig at den voksne viser omsorg og interesse for elevens situasjon og opplevelser, og er en faglig og sosial støtte. Dette innebærer også at den voksne har gitte forventinger om utviklingen til den enkelte eleven (Utdanningsdirektoratet, 2019). Ansvaret for en slik relasjon vil alltid ligge hos voksne. Dette forutsetter blant annet en bevissthet om hvilke tiltak som må settes i gang for å få en god relasjon til elevene, mens man på samme tid jobber for at elevene

får en god relasjon til sine klassekamerater. Emosjonell støtte og trygge rammer er derfor viktige nøkkelbegrep for at elever skal trives på skolen, og oppleve faglig og sosial mestring (Utdanningsdirektoratet, 2019). Hvordan man som voksen i skolen jobber for en god relasjon til elevene vil likevel variere, på samme tid som det finnes noen hovedelementer som har vist seg å ha stor effekt.

Spurkeland (2005) trekker frem 14 dimensjoner som utgjør begrepet relasjonskompetanse. Blant disse finner vi tillitt, humor, utvikling, følelsesmessig modenhet, tilbakemeldinger og relasjonsbygging. Dette er alle aspekt som omhandler en persons «*ferdigheter, evner, kunnskaper og holdninger som etablerer, utvikler, vedlikeholder og reparerer relasjoner mellom mennesker*» (Spurkeland, 2005, s.17). Å utvikle en god relasjon til noen er derfor noe som kan læres gjennom trening ifølge Spurkeland (2005) og kan føre til en rik samhandling med andre. En god relasjon blir på samme tid ansett å være en betydningsfull beskyttelsesfaktor i elevens liv, og vil dermed også kunne minske faren for en negativ utvikling hos den enkelte. Dette gjelder særlig elever som opplever problematiske forhold i skolen og hjemme, eksempelvis omsorgssvikt, psykiske utfordringer og lærevansker (Baker, 2006; Buchanan, Flouri & Brinke, 2002). På den andre siden, blir en negativ relasjon mellom assistent-elev blir på samme tid ansett å være en risikofaktor for at elever utvikler atferdsvansker. Disse funnene er hentet fra en undersøkelse gjort på en representativ gruppe på 825 elever i 1.-7.klasse (Drugli, 2011). For at elever skal kunne oppleve arbeidsinnsats og ikke minst trivsel, vil det derfor være viktig å skape en god relasjon til elevene man jobber med. Opplever barnet utfordringer knytte til tilhørighet eller det faglige aspektet ved skolehverdag, bør fokuset dermed ligge på å skape en god og trygg relasjon til elevene (Drugli, 2011).

2.7.3 Personlig kompetanse

Som ansatt i skolen vil man som voksen være avhengig av å tilegne seg en adekvat kompetanse for å kunne oppnå gode relasjoner til elevene man jobber med. En slik kompetanse kaller vi personlig kompetanse, og blir definert av Greta Marie Skau som «*en sammensatt kvalitativ dimensjon som ikke uten videre lar seg måle telle eller veie*» (2017, s.54). Begrepet faller inn under Skaus trekomponentmodell, hvor samlet profesjonell kompetanse deles inn i teoretisk kunnskap, yrkesspesifikke ferdighet og personlig kompetanse. Ifølge Skau (2017) er dette tre aspekter som er tett knyttet sammen og som er avhengig av hverandre, der alle komponentene bør implementeres i arbeidshverdagen til de ansatte.

I denne forbindelse vil assistentrollen bli brukt som eksempel. For en assistent vil ens teoretisk kunnskap bli ansett å være fagene man hjelper til i, samt pedagogiske og lovmessige kunnskaper. De yrkesspesifikke ferdighetene vil på sin side kunne være

tilrettelegging av deler av undervisningen som forutsetter motoriske deler av undervisningen, for eksempel hjelp med å kle på seg til svømmetrening, eller støtte under kunst og håndverkstimene. Den personlige kompetanse derimot, er egenskaper og ferdigheter som er uavhengig av de to aspektene, og sees i sammenheng med menneskelige attributter, slik som evnen til å vise oppriktig interesse, ydmykhet, personlig trygghet og evnen til å lytte til andre. Andre eksempler er humor og relasjonsbygging i timene. Ifølge Skau (2017) er dette egenskaper som utvikles over tid, og som er med på å påvirke møte med andre medmennesker.

Personlig egnethet er et annet kjent begrep som kan kategoriseres under termen personlig kompetanse, og er en vesentlig del i utlysningstekster for nye stillinger (Skau, 2017). Dette vil si om man kan kvalifiseres som «egnet» eller «uegnet» i jobben man søker på. I artikkelen til Natland og Johannessen (2020) blir personlig egnethet trukket frem som noe som særlig blir vektlagt i relasjonsbasert yrker. Den personlige kompetansen til en yrkesutøvelse vil derfor kunne bli sett i sammenheng med den personlige kompetansen en person innehar. Et viktig aspekt i den forbindelse er i tillegg hvorvidt man evner å ha en kritisk refleksjon av egen personlig egnethet (Natland & Johannessen, 2020).

2.7.4 Utagerende atferd hos barn

Atferdsproblemer hos barn kan vises på flere måter, der fysisk og/eller verbal utagering kan være blant disse. Utagerende atferd hos barn og unge kan beskrives med flere begreper, deriblant atferdsvansker, tilpasningsvansker eller sosiale og emosjonelle problemer (Ogden, 2015). I skolesituasjoner blir en slik atferd ofte sett i sammenheng med elevenes møte med miljøet, der blant annet krav om oppmerksomhet og punktlighet er faktorer som kan oppleves utfordrende for barnet. I dag forekommer en slik problematikk i alle skoler, og blir derfor ansett som normative tilfeller, der man omtaler atferden som lærings- og undervisningshemmende (Ogden, 2015). Atferden kan dermed ha store konsekvenser for elevens læring i skolen, i tillegg til lærerens undervisning. Elevens relasjoner til de voksne i skolen, samt lite faglig mestring og høyt støy- og konfliktnivå er også kjente utfordringer ved utagerende atferd hos barn og unge.

En rekke undersøkelser gjort på elever med utagerende atferd, viser at enkeltelever blir påvirket av læreren og medelever, der atferd tilpasses deretter (Ogden, 2015). En slik atferdsproblematikk kan i tillegg forklares gjennom barnets sosiale kompetanse, der eleven ikke har de ferdighetene som skal til for å mestre skolehverdagen. I slike tilfeller vil det også her være viktig for personellet i skolen å fokusere på positive sosiale relasjoner til medelever, men også til de voksne. Av den grunn er derfor tilretteleggende tiltak som tar utgangspunkt i barnets forutsetninger og behov svært essensielt for at barn med

utagerende atferd skal oppleve skolen som et lærings- og undervisningsfremmende sted, med gode relasjoner og en tilfredsstillende sosial struktur (Ogden, 2015).

2.7.5 Autismespekterforstyrrelser (ASF)

Elever med vedtak om spesialundervisning kan i flere tilfeller være elever med såkalte autismespekterforstyrrelser (ASF). ASF kan klassifiseres som en nevroutviklingsforstyrrelser som kan kjennetegnes ved blant annet utfordringer knyttet til atferds- og tankemønstre, samt interaksjon og andre sosiale aspekt (Kaale & Nordahl-Hansen, 2019). Variasjoner innenfor dette spekteret er stort, der noen kan håndtere språk svært godt, mens andre kan oppleve store problemer med å kommunisere. Behovet for tilrettelegging er derfor svært sprikende, hvor elever med ASF kan behøve tettere oppfølging enn andre. I de seneste årene har tilfeller av autismespekterforstyrrelser vist seg å forekomme hyppigere enn tidligere, der man ser en stor økning særlig gjennom de siste 20 årene. Opplæring som vektlegger læring og utvikling med utgangspunkt i elevens miljø, har samtidig vist seg å være det mest hensiktsmessige for elever med slike utfordringer. Spesialpedagogens rolle og kunnskaper er dermed høyst nødvendig for å kunne tilrettelegge for de individuelle behovene for elever med autismespekterforstyrrelser (Kaale & Nordahl-Hansen, 2019).

Selv om elever med autismespekterforstyrrelser kjennetegnes ved ulike vansker, er den overordnede behandlingen for denne elevgruppen lik: individuell tilpasset tiltak med fokus på selvstendighet, livskvalitet og et mest mulig uavhengig liv (Grøholt et al., 2015). Et støttende læringsmiljø er derfor alfa og omega for at en elev med ASF skal oppnå trivsel og utvikle seg i riktig retning. God planlegging, samarbeid i støtteapparatet, samt positive og trygge omgivelser der man har aksept for at slike elever tar seg annerledes enn andre, er også ansett å være svært viktig i en slik situasjon (Grøholt et al., 2015). Hvilke tiltak som er de mest gunstige for elever med autismespekterforstyrrelser vil likevel variere ut fra hvordan vanskene vises hos den enkelte, men med god kjennskap til eleven vil man kunne ha gode forutsetninger for å sette i gang med adekvate intervensjoner og tiltak (Kaale & Nordahl-Hansen, 2019).

3. METODE

I dette kapittelet vil jeg ta for meg hvilke metodiske valg som har blitt gjort i løpet av prosjektet. Jeg vil først begynne med å presentere valg av forskningsmetode og mitt eget vitenskapsteoretiske ståsted. Videre vil jeg gå nærmere på valg av informanter, for så å presentere selve intervjuprosessen. Deretter vil etterarbeid av datamaterialet, derunder transkribering bli redegjort for. Til slutt vil forskningens kvalitet bli diskutert nærmere.

3.1 Kvalitativ forskningsmetode

For å kunne gjøre valg om hvilken forskningsmetode som egner seg best for et forskningsprosjekt, er det hensiktsmessig å se på hvilket forskningsspørsmål man har formulert (Thagaard, 2018). På grunnlag av eget forskningsspørsmål med fokus på assistenters opplevelse av egen rolle, er jeg ute etter dybdeforståelse ved et gitt fenomen. Her vil det ifølge Thagaard (2018) egne seg med en kvalitativ metode, for å få innsikt i menneskers erfaringer, tanker og opplevelser. Et av formålene med en slik metode er å utvikle forståelse, der særlig sosiale fenomener som er lite forsket på, er svært relevant for en slikt kvalitativt forskningsdesign.

Sentrale aspekter ved kvalitativ forskning er å innhente fyldige beskrivelser av sosiale fenomener, der man får muligheten til å studere mennesker på et dypere nivå (Thagaard, 2018; Guðmundsdóttir, 1992). En slik forskningsmetode kjennetegnes ved at man sentrere seg på et mindre geografisk område og små grupper (Guðmundsdóttir, 1992). Dette forutsetter ifølge Tjora (2021), en nærhet mellom intervjuer og intervjuperson, som preges av tillitt. Forskeren blir dermed ansett å være det viktigste forskningsinstrumentet i et slikt prosjekt, der man må være klar over at et slikt forhold vil kunne påvirke forskningsprosessen (Postholm, 2010). Gjennom arbeidet med masteroppgaven har jeg hele tiden hatt en fortolkende rolle, noe som er et kjent formål med kvalitativ forskningsmetode. På grunnlag av dette fikk jeg en forståelse av et sosialt fenomen, som jeg ikke ville fått på samme måte gjennom de kvantitative forskningsmetodene (Thagaard, 2018).

3.2 Vitenskapsteoretisk ståsted

I alle former for forskning er man nødt til å ta stilling til hvilken kunnskap man vil sitte igjen med etter at prosjektet er gjennomført. Av den grunn må man reflektere over hvilken virkelighetsoppfatning, såkalt ontologi, forskerpersonen innehar. I dette studiet har jeg tatt utgangspunkt i kritisk realisme, som mener at virkeligheten eksisterer uten menneskets perspektiv og kunnskap (Kleven, 2008). Dette vil si at vi får kunnskap om virkeligheten gjennom vitenskapelig og kritisk undersøkelse. En slik vitenskap blir av dette perspektiv ansett å være påvirket av menneskers kognisjon, persepsjon og slutninger, med tanke på hvilken kunnskap man besitter om den ytre verden (Kleven, 2008). Dette vil si at noen perspektiver kan ansees å være mer gyldige enn andre, der noen aspekter er kontekstuelle, mens andre kan bli ansett som mer generaliserende.

I min studie tar jeg utgangspunkt i assistentenes opplevelse, der dette naturligvis kan endre seg fra person til person, og hvilken kontekst de er i. Av den grunn kan

forskningsprosjektet gi et bilde av enkeltpersoners erfaringer der man ser dette i lys av situasjonen til assistenter i dag. På samme tid forbeholder denne kunnskapen et kritisk blikk, der kausale sammenhenger kan trekkes av meg som forsker. For å trekke slike slutninger må jeg dermed se forbindelser mellom funnene jeg har gjort og tidligere forskning og litteratur på fenomenet som forskes på. Som forsker forutsetter dette at jeg likevel er kritisk til egne beslutninger og forslag, ettersom man ifølge Scuthbury (2021) kun ser toppen av et isfjell i slike kvalitative undersøkelser. For at de fortolkninger jeg gjør i forskningen skal bli anerkjent som så gyldige som mulig, er derfor viktig at jeg som forsker har hatt en bevisst tilnærming til valg som har blitt gjort gjennom forskningsprosessen. Her må jeg ta stilling til hvilken teoretisk kunnskap jeg innehar i forkant av prosessen, hvilke spørsmål jeg velger å stille mine intervjupersoner, og konteksten som studiet undersøkes i (Kvale & Brinkmann, 2015). Dette vil jeg komme tilbake til i følgende underkapittel, i tillegg til i kapittel om 3.7 Kvalitet på forskningen.

3.2.1 Forskerrolle og egen forforståelse

Egen påvirkning og fortolkninger vil ha stor innvirkning på resultatet av forskningsprosjektet. Dette er i følge Thagaard (2018) et gjensidig påvirkningsforhold, som inkluderer forskerens teoretiske perspektiv og innholdet i datamaterialet man har samlet inn. Da jeg tidligere har jobbet som ufaglært assistent og har lært noe om denne tematikken på min masterstudie, vil dette være en del av mine kunnskaper og erfaringer. Likevel har egen forforståelse og kunnskaper endret seg underveis i forskningsprosessen, ettersom ny kunnskap og synvinkler har dukket opp. Dette er en prosess som også er kjent som den hermeneutiske sirkelen (Dalen, 2013). Dette vil si at man anser forskerens forståelse og fortolkninger som en del av en helhet. Denne forståelsen forekommer oftere på en grundigere nivå enn det nødvendigvis ville bli oppfattet som ved den første anledning. Med en slik tilnærming oppstår det med andre ord en kontinuerlig dialog mellom seg selv som forsker og intervjupersonene.

Den subjektive tolkningen vil derfor alltid kunne sies å være en del av samfunnsvitenskapelig forskningsmetode, selv om det alltid vil være gode muligheter for rimelige objektive tolkninger av datamaterialet, som overskygger egne synspunkt og erfaringer. Thagaard (2018) påstår at egne erfaringer innenfor feltet som forskes på, vil kunne være et godt utgangspunkt for forskningsprosjektet. Med egen erfaring som ufaglært assistent i grunnskolen, ble dette fort en interesse og et engasjement som jeg ønsket å belyse nærmere. Valg av forskningsspørsmål kom derfor fra opplevelser og refleksjoner rundt egen arbeidsrolle, der jeg hadde gode forutsetninger for å formulere relevante spørsmål til intervjuene. På samme tid var det avgjørende for min egen og forskningens del at jeg fremmet intervjupersonenes subjektive opplevelse av egen

arbeidsrolle, uten at dette ble malt av mine egne erfaringer. Formålet med studien er å oppå dybdeforståelse av assistenters opplevelse av egen rolle, der kunnskapen ble skapt gjennom kritiske undersøkelser av empirien. Min forskerrolle er dermed epistemologisk relativistisk, da kunnskapen som skapes gjennom å gjennomføre intervjuer på de ufaglærte og rektor, må sees i sammenheng med mine forklaringer og tolkninger av fenomenet (Kleven, 2008). Med andre ord, vil en annen forsker kunne ha gjort andre tolkninger og kommet frem til motsigende kunnskap eller forklaringer. Min ontologiske posisjon i denne studien er på samme tid ontologisk realisme (Kleven, 2008). Dette vil si at assistenters opplevelse og erfaringer finner sted uten mine undersøkelser, der en slik virkelighet er uavhengig av mine begreper, kunnskaper eller persepsjon.

3.3 Kvalitativt intervju

For å få dybdeforståelse om hvilke opplevelser assistenter i spesialundervisningen har, anså jeg intervju som det mest hensiktsmessige valget. Dette er en av de mest brukte metodene for innsamling av kvalitativ data, der hensikten ifølge Dalen (2013) er å innhente beskrivende informasjon fra enkeltindivid. Fordelen med en slik form for kvalitativ data er dermed at man får innsyn i en persons tanker og følelser, samt erfaringer (Kvale & Brinkmann, 2015). Man vil derfor kunne ha gode muligheter for få utfyllende svar og derav en dybdeforståelse som passet med formålet for mitt prosjekt.

Et intervju kan struktureres på ulike måter, der valg av form bør komme på bakgrunn av hvilken tematikk man forsker på (Dalen, 2013). På bakgrunn av ønsket om å få innsikt i andres opplevelser, falt valget på å gjennomføre semistrukturerte, individuelle intervjuer. Dette ga meg muligheten til å komme med nye impulser og uplanlagte oppfølgingsspørsmål (Kleven, 2008). På samme tid var dette en trygghet for meg uten erfaring med å intervju, ettersom jeg kunne finne støtte i å følge en forutbestemt rekkefølge på spørsmålene jeg stilte, samtidig som det var anledning for fleksibilitet (Kvale & Brinkmann, 2015). Dette førte også til en mindre formell situasjon mellom meg som forsker og personene som ble intervjuet, der jeg fant støtte i spørsmålene, på samme tid som det var rom for at intervjupersonene fikk prate mest mulig fritt om sine opplevelser. Den semistrukturerte formen bidro dermed til å skape kunnskap gjennom en interpersonlig samtale mellom meg og mine intervjupersoner (Kvale & Brinkmann, 2015), og fungerte godt i min favør som uerfaren forsker.

3.3.1 Utforming av intervjuguide

Ettersom studiet benytter et semistrukturert intervju, krever dette at man har utformet en intervjuguide i forkant av intervjuene. Her sentrerer samtalen seg mot gitte temaer som forskeren har planlagt på forhånd (Dalen, 2013). En slik guide skal samsvare med

prosjektets problemstilling, og hjelper forskeren med å konkretisere temaet og spørsmål. For å kunne stille godt forberedt til intervjuene, utformet jeg derfor to ulike intervjuguider med definerte spørsmål (se vedlegg 1 og 2). Dermed hadde intervjuene med assistentene og rektorene noen ulike spørsmålsformuleringer, for å kunne tilpasse spørsmålene etter hvilken rolle intervjupersonene innehar. Begge intervjuguidene benytter likevel «traktprinsippet» til Dalen (2013), for å sikre at intervjusettingene var en trygg situasjon for både meg som forsker, og for intervjupersonene. En slik naturlig oppbygning anså jeg som mest gunstig for min problemstilling, ettersom det ble en tydelig start og slutt på intervjuet, der det var rom for refleksjoner og ettertanke underveis i intervjusettingen. Selv med ulike intervjuguider, var det likevel noen fellestrekk ved intervjuguidene.

Som man kan se i vedleggene, inneholder begge intervjuguidene en introduksjonsdel med spørsmål rettet mot det mer generelle, slik at intervjupersonen skulle føle seg mer trygge på intervjusettingen. Her ble det blant annet stilt spørsmål som gjaldt stillingsprosent, arbeidsoppgaver og opplæring. Å stille disse spørsmålene innledningsvis skapte en god dynamikk mellom meg og intervjupersonene, da det virket som dette var spørsmål de var komfortable med å svare på. Etter hvert i intervjusettingen, rettet spørsmålene seg mer mot det konkrete, med fokus på åpne spørsmål. Her omhandlet spørsmålene særlig assistentenes opplevelse av egne relasjoner til elevene, forventninger fra lærere og ledelsen, i tillegg til utdypende spørsmål om arbeidet med elevene og utfordringer og mestringsaspekt ved dette. Alle spørsmålene i intervjuguidene tok utgangspunkt i assistentenes opplevelser og erfaringer, og var derfor i tråd med studiens problemstillinger. Spørsmålene som ble utformet kom fra egen kunnskap og forståelse om tematikken, både fra egen jobberfaring og teoretisk forankring. Intervjuguiden forholdt seg derfor i stor grad til forskning og litteratur om assistenter, på samme tid som ny kunnskap dukket opp underveis i intervjuene, deriblant temaet om personlig kompetanse.

En slik tilnærming i utformingen av intervjuguiden, var noe i kontrast med intervjuet med rektor, da spørsmålene i hoveddelen av intervjuene var mer knyttet opp mot samarbeidet mellom skoleledelsen og assistenter, i tillegg til rekrutteringsprosessen av ufaglærte. Her var ikke spørsmålene i like stor tråd knyttet opp mot prosjektets hovedproblemstilling, selv om alle spørsmålene ble formulert med utgangspunkt i egne erfaringer og kunnskaper om temaet. Felles for begge intervjuguidene var likevel spørsmål som er bunnet i et «*hvordan*»-perspektiv, for å oppmuntre intervjupersonene til å snakke så fritt som mulig, der jeg forsøkte å være obs på å ikke bli for knyttet til spørsmålene jeg forberedte i forkant. Jeg ønsket dermed å fokusere på åpne spørsmål, med innspill av noen mer spesifiserende og direkte spørsmål. Avslutningsvis i begge intervjuguidene la jeg opp til at både assistentene og rektoren kunne dele det de ønsket, om det var noe de følte vi ikke hadde snakket om.

Intervjuguiden kan sies å inneha en abduktiv tilnærming, da teori og forskning, i tillegg til egne erfaringer, skapte grunnlaget for spørsmålene som ble stilt (Thaagard, 2018). En slik kjennskap til feltet anså jeg som fordelaktig for å kunne tilpasse spørsmålene til de deltakerne som skulle intervjues, i tillegg til at teoretiske grunnlag og forskning ble brukt som nyttig supplement. Jeg merket på samme tid hvordan jeg nyttet meg mer til studiens teoretiske forankring når jeg skulle utarbeide spørsmålene til rektoren, på grunn av manglende erfaringer og kunnskaper innenfor dette området. Innholdene i begge intervjuguidene var likevel preget av egne formuleringer og utgangspunkt som jeg hadde i forkant av intervjuene, og ble revidert etter å ha gjennomført et prøveintervju med en venninne som har tidligere erfaring som ufaglært. Etter studiens første intervju fikk jeg gode tilbakemeldinger på spørsmålene jeg hadde stilt og gjorde derfor ingen endringer før mine neste intervju.

3.4 Gjennomføringen av intervju

Da forarbeidet med intervjuene var på plass, var jeg klar for å gjennomføre intervjuene. For å sikre at spørsmålene i intervjuguiden ikke ble for gjentakende eller at det manglet noen relevante spørsmål, valgte jeg å teste spørsmålene med en venninne. Et slikt prøveintervju, blir av Dalen (2013) ansett som en nødvendighet i kvalitative intervjustudier. Intervjuet ble gjennomført med en person som tidligere har jobbet som ufaglært assistent, og var derfor en svært god kandidat for en slik gjennomgang. I forkant av dette intervjuet, var jeg redd for at noen av spørsmålene skulle bli noe gjentakende, noe som viste seg å stemme. Etter prøveintervjuet forsøkte jeg derfor å jobbe med formuleringene jeg hadde, samt rekkefølgen på de ulike spørsmålene. Dette gjorde at jeg følte meg tryggere på intervjuguidene, særlig på grunn av de oppløftende tilbakemeldingene jeg fikk. Jeg ble dessuten mer komfortabel av tanken på å ikke inkludere flere spørsmål, ettersom prøveintervjuet virket å dekke de viktigste spørsmålene i lys av problemstillingen. Testing av lydopptakeren ble også en viktig del av forberedelsene.

Hovedparten av intervjuene ble gjennomført på arbeidsplassene til assistentene og rektoren. Dette ble gjort på bakgrunn av eget ønske om å oppleve intervjupersonene i sitt vante miljø, i tillegg til at dette var et sted de var godt kjent med, og dermed også mer komfortable. Et av intervjuene ble likevel gjort på campus, etter etterspørsel fra en av assistentene, da det ikke var anledning for å finne et ledig rom på arbeidsplassen. Varigheten på intervjuene hadde et spenn på mellom 25-60 minutter, der noen virket å ha mer på hjertet enn andre. Samtalen begynte med å gi nærmere informasjon om prosjektet, med fokus på personvern, bruk av lydopptaker og muligheten for å trekke seg. Denne informasjonen ble gitt samtidig som de signerte på samtykkeskjemaet, slik at de skulle være innforstått med rettigheter og formålet med studiet, samt anonymisering.

Ifølge Kvale & Brinkmann (2015), er de første minuttene i et intervju avgjørende for hvordan resten av intervjuet vil foregå, og kalles gjerne brifing. Dette var også noe jeg selv la godt merke til i mine intervjuer, da informasjonen innledningsvis virket å gjøre alle parter noe mer komfortabel med intervjusettingen. Videre fulgte jeg opp spørsmålene fra intervjuguiden, der jeg tilpasset meg etter hvilke svar intervjupersonene ga meg. Jeg var bevisst på å gi anerkjennende prober slik som å nikke når de pratet og respons som «mm» og «jaa», for å vise en interesse for hva som ble sagt (Thagaard, 2018). Selv om rekkefølgen på spørsmålene ble noe endret underveis, ble likevel alle spørsmålene jeg hadde forberedt stilt. Under hele intervjusettingen var jeg bevisst på å følge med på hva som ble sagt, slik at jeg hadde bedre anledning for å stille gode oppfølgingsspørsmål, særlig der jeg var usikker på om jeg hadde forstått hva som hadde blitt sagt riktig. Intervjuene ble avrundet med en såkalt debrief som ikke ble tatt opp med lydopptakeren (Kvale & Brinkmann, 2015). Her ble det stilt spørsmål om intervjupersonens opplevelse av gjennomføringen av intervjuet. Dette kan ifølge Warren et al. (2003) føre til en viss fare for at viktige temaer blir snakket om uten at det blir spilt inn. Denne uformelle samtalen ble likevel ikke i dette tilfellet aktuelt å inkludere i etterarbeidet av intervjuene, da interaksjonen ikke omhandlet studiens tematikk.

3.5 Valg av intervjupersoner

Kvalitative studier forutsetter ofte et fåtall intervjupersoner eller enheter, der metoder i utvelgingsprosessen tar utgangspunkt i tematikken og formålet for forskningsprosjektet. Dette defineres av Thagaard (2018) som strategisk utvelging, der man systematisk velger intervjupersoner ut fra gitt kriterier som er tilpasset problemstillingen man har formulert. Her har man mulighet til å vurdere antall informanter etter hvilke ressurser man har tilgjengelig, der man underveis i prosessen kan justere antall intervjupersoner ettersom hva som anser som nødvendig. På samme tid er etterarbeidet med et intervju en tidskrevende prosess, hvor en overflod av informanter kan være uheldig (Dalen, 2013). Kleven og Brinkmanns (2015) oppfordring om å holde seg i underkant av 10 intervjupersoner for å sikre nok datamaterialet og en god kvalitet på etterarbeidet, ble derfor fulgt. På bakgrunn av omfang og tid anslo jeg et antall på 3-4 assistenter som tilstrekkelig for å besvare problemstillingen, med et ønske om å få tak i 1-2 rektorer for å få bedre innsikt i bruk av assistenter i spesialundervisningen. Hovedgruppen informanter for prosjektet er dermed assistenter som har erfaring med å jobbe med barn med spesielle utfordringer, der kjønn, alder og utdanning ble vurdert som ikke relevant for problemstillingen. Et siste kriterium for dette utvalget var at de jobbet i grunnskolen. Rektorer ble dermed min sekundærgruppe informanter, der hovedkriteriet var at de var rektorer på grunnskoler som tar i bruk assistenter i spesialundervisningen. Kjønn og alder ble heller ikke i dette utvalget vurdert som relevant.

Selve utvelgingsprosessen viste seg likevel å være noe mer utfordrende enn jeg hadde sett for meg. Etter råd om aktuelle grunnskoler fra medstudenter og veileder, ble første steg å sende mail til personer som var listet opp som assistenter i skole. Både informasjon om arbeidsrolle og kontaktinformasjonen fant jeg gjennom å undersøke ansattregisteret til den enkelte skole. Etter manglende respons, bestemte jeg meg derfor for å sende ut epost til administrasjoner på de ulike skolene. Da jeg heller ikke her fikk jeg ønsket utfall, sendte jeg ut tekstmeldinger til et utvalg som tilfredsstilte mine kriterier. Dette førte med seg større suksess, og jeg fikk etter hvert tak i flere aktuelle kandidater, som alle viste seg å være ufaglærte. Noen av assistenter viste seg likevel på et senere tidspunkt å ikke var relevant på grunn av manglende erfaringer innenfor arbeidet med barn med særskilte behov. Etter å ha avtalt møtetidspunkt og sted, ble infoskriv ettersendt på epost. Dette gjorde jeg for å sikre at intervjupersonene visste hva prosjektet handlet om, og for at de skulle være trygge på at personvern og etiske hensyn var tatt hånd om.

Etter å ha ferdigstilt intervjuene med assistentene, begynte arbeidet med å få kontakt med en relevant rektor som ønsket å stille til intervju. Denne prosessen viste seg å være nokså problemfri sammenlignet med å få tak i assistenter, og jeg fikk tidlig avtalt et intervju med en rektor som tilfredsstilte kravene jeg hadde satt meg. Rektoren hadde god erfaring med å ansette assistenter og virket svært positiv til å stille til intervju. Intervjuet ble gjennomført på kontoret til den nevnte rektoren. Her hadde infoskriv blitt sendt i forkant (se vedlegg 4) og den aktuelle intervjupersonen var innforstått med både formålet og tematikken til prosjektet.

3.5.1 Presentasjon av intervjupersoner

Alle intervjupersonene som deltok på intervju har et stort engasjement for at elevene de jobber med skal ha det bra på skolen, der særlig relasjoner virker å stå høyt på prioriteringslista. Disse vil videre i oppgaven bli referert til med fiktive navn for å sikre at deres identitet ikke blir gjenkjent. For å danne et bilde av bakgrunn, kompetanse og erfaringer vil jeg under gi en presentasjon av deltakerne som ble intervjuet.

Emma er tidlig i 20 årene og har jobbet som assistent ved siden av egne studier i syv år. Hun jobber nå som tilkallingsvikar i både skolen og på SFO. På en ukentlig basis anslår hun å jobbe tre-fire ganger, der hun har enkelte elever hun arbeider med fast. Dette er elever med behov for særlig tilrettelegg i skolehverdagen, slik som autisme og Downs syndrom.

Kristoffer er 20 år og jobber for tiden fast med 1.trinn på SFO, i tillegg til hver onsdag i skolen. De resterende ukedagene blir han som regel spurt om å jobbe med elever på

3.trinn, men er ellers tilkallingsvikar. Hans hovedoppgaver i skolen er å jobbe med elever i smågrupper, med særlig fokus på de som behøver ekstra støtte. Dette innebærer særlig elever som har utfordringer knyttet til konsentrasjonsvansker og/eller fysisk utagering.

Den siste assistenten som ble intervjuet heter *Joakim* og er i starten av 40-årene. Joakim har en tilnærmet 100% stilling som assistent, og har de siste fem årene jobbet fast på samme skole, og stortrives med det. Majoriteten av arbeidsdagene der går til å være med elever med utagerende atferd, eller som har andre utfordringer, slik som autisme.

Rektoren som har blitt intervju i dette prosjektet heter *Sofia*. Sofia har i sin rolle som skoleleder ansatt flere assistenter i spesialundervisningen, og har samarbeidet med samtlige av disse. Sofia fikk jobben som rektor på den aktuelle skolen for to år siden, og har tidligere jobbet som både rektor og leder på flere skoler i den gjeldende kommunen.

3.6 Databehandling

Etter at intervjuene er gjennomført, er neste steg i prosessen å behandle datamaterialet man har samlet inn, derav transkribering og analysering.

3.6.1 Transkribering

Transkribering er en prosess hvor man skal få det som har blitt sagt under intervjuene, ned på papir (Kvale & Brinkmann, 2015). Dette er det første steget i etterarbeidet med intervjuene, og kan beskrives som en omfattende og tidkrevende oppgave, der det er mye å ta høyde for. Som uerfaren forsker, med lite erfaring på dette feltet, ble valgt i denne prosessen gjort mye på grunnlag av egen kompetanse. Dermed ble Tjoras (2021) anbefaling om å gjennomføre en fullstendig transkribering fulgt, for å sikre at hele dialogen er inkorporert i etterarbeidet. Dette følte som et riktig valg for å omgjøre den muntlig dialogen fra lydopptak til en skriftlig tekst. Mye av materialet i en slik prosess vil likevel forsvinne når man omgjør en muntlig samtale til et skriftspråk (Kvale & Brinkmann, 2015). Probene som ble benyttet gjennom intervjuene er dermed ikke inkludert i transkriberingen, da jeg fort merket at dette ødela mye av flyten i det intervjupersonen fortalte meg. Likevel har jeg valgt å inkludere latter der jeg synes det er relevant, ettersom dette fikk frem noe av tonen i det intervjupersonene sier. Elementer som kroppsspråk, stemmeleie og intonasjon er derfor valgt bort. Transkripsjonen ble gjennomført av meg selv, ettersom dette ga meg en egen nærhet til eget datamaterialet. Det ga meg også mulighet til å reflektere over egen forskerrolle og intervjustil, noe Kvale & Brinkmann (2015) mener er et godt utgangspunkt før man setter i gang med analysearbeidet.

Som forsker krever et slikt bearbeidings- og fortolkningsarbeid en kontinuerlig refleksjon rundt egen forskerrolle (Berger, 2013). Valg jeg tok ble derfor gjort etter grundig vurdering av prosjektets kvalitet. Av den grunn ble transkripsjonene gjort direkte etter hvert enkelt intervju var gjennomført, slik at det fremdeles var ferskt i minnet. Dette ble også gjort fordi jeg ønsket å transkribere et intervju før jeg satt i gang med et nytt et, for å sikre at egne tolkninger ikke ble påvirket av tidligere intervjuer. All tekst ble på samme tid transkribert på bokmål for å sikre anonymitet hos informantene, samtidig som at det skulle bli lettere å se alle intervjuene som en helhet, der dialekt ikke skulle ha noe betydning. Transkripsjonene ble dermed gjort i tro mot uttalelsene intervjupersonene ga meg, samtidig som personvern og forskningsetiske hensyn er ivaretatt.

3.6.2 Analyse

For å kunne analysere det transkriberte datamaterialet, valgte jeg å benytte meg av en tematisk analyse. Dette er en analyseprosess som er skissert av Braun og Clarke (2012). Dette anså jeg som en fremgangsmåte som fungerer godt for å finne meningsfulle temaer fra datasettet, samt å organisere de ulike delene på en oversiktlig måte. Datasettet i denne forbindelse er transkripsjonene som har blitt gjort av intervjuene. For å bearbeide datamaterialet, benyttet jeg meg av et dataprogram for koding, Nvivo. Dette gjorde jeg for å få en god oversikt over intervjuene, og for å kunne organisere materialet i ulike koder og kodegrupper. Gjennom den tematiske analysen ønsket jeg å skape mening ut fra hva intervjupersonene hadde snakket om og finne fellestrekk i hvordan de ulike personene snakket om sin opplevelse av å være assistent. Alle teamene som ble valgt ut fra analysen tok utgangspunkt i å besvare forskningsspørsmålet.

Et argument for en slik analysemetode er at den er fleksibel ved at den i stor grad er fri fra teori og epistemologi (kunnskap), der man har mulighet til å få en detaljert mengde med data, som er relevant for forskningen formål og problemstilling. På samme tid ga det mulighet for å reflektere over egen posisjon når det gjelder teoretisk kunnskap og egne erfaringer som hjelper med å sikre kvaliteten til forskningen (Terry et al., 2017). Den tematiske analyseprosessen blir av Braun og Clarke (2012) delt inn i seks faser.

1. Bli kjent med datamaterialet. Dette inkluderer transkribering, å gå gjennom lydfilene man har gjort, lese gjennom materialet og gjøre notater.
2. Generere innledende koder, der man koder aspekter ved datamaterialer som er særlig interessante for analysen.
3. Søke etter tema. Her sorterer man kodene i kodegrupper for å se hvilke temaer som kan være relevante.

4. Revidere temaer. Dette innebærer å selektene bort temaer som ikke er aktuelle for studiet, omgjøre temaer til større temaer, og redefinere allerede etablerte temaer.
5. Definere og navngi tema, der man identifiserer essensen i de ulike temaene.
6. Produsere rapport. Presentasjon av funnene man har gjort ved å bruke sentrale utsagn fra datamaterialet, der man beskriver dataene og gjør et argument ut fra problemstillingen til forskningen.

Analysen kan på flere måter sies å begynne allerede når intervjuene er i gang (Kvale & Brinkmann, 2015). Et intervju vil føre til at man som forsker tolker intervjupersonens beskrivelser, der samtalen styres av hvilke spørsmål man stiller. Etter intervjuene er gjennomført er neste steg å transkribere datamaterialet, som beskrevet i kapittelet 3. I denne delen jobbet jeg tett på empirien og leste gjennom grundig flere ganger for å forsikre meg at jeg hadde fått med meg det intervjupersonene hadde fortalt. Her gjorde jeg meg tanker om hvilke aspekter ved intervjuene som jeg fant særlig interessant og noterte ulike ideer. Disse utsagnene ble markert og dermed kodet for å ha en systematisk fremgangsmåte og tydeliggjøre hva som var essensen av intervjuene. En slik analysemetode er ifølge Braun og Clarke (2012) en prosess bestående av en sammenkobling av empiri og teori, der kodene blir produsert som resultat av dette. Dette kan også beskrives som en abduktiv fremgangsmåte, som nevnt tidligere, der egne antagelser, kunnskaper og teori har gjort det mulig å skape en forståelse og oppdage ulike mønstre i analyseprosessen (Thaagard, 2018).

For å holde en oversikt over datamaterialet, benyttet jeg meg av fargekoder, der hvert intervju hadde hver sin farge. Sluttresultatet besto av mange koder, og jeg tok derfor en grundig gjennomgang av hver kode, for å kunne begynne på den tredje fasen av den tematiske analysen. Dette består av å sortere kodene i ulike kategorier som senere fører til utvikling av temaer for analysen. Mine funn førte i første omgang til følgende kategorier:

Arbeidsoppgaver: Overordnet oversikt over assistentenes gjøremål.

Autisme: Deltakernes opplevelse av å jobbe med elever med autismespekterforstyrrelse.

Diagnoser: Økt fokus på diagnoser og hva dette fører til.

Lærersamarbeid: Et samarbeid som virker å være viktig for assistentene og rektor.

Opplæring-kurs-informasjon: Sammenheng mellom jobben assistentene gjør og hvilken informasjon som blir gitt.

Personlig egnethet: Et gjennomgående tema blant både assistentene og rektor.

Relasjoner: Assistentens opplevelse av relasjonsbygging og utfordringer ved dette.

Med utgangspunkt i Braun og Clarkes (2012) fjerde fase, gikk jeg nøye igjennom kategoriene jeg hadde vurdert som relevante for studiets formål. Her fant jeg ut at «autisme», «diagnoser» og «lærersamarbeid» kunne ekskluderes, da dette var kategorier med færrest koder og minst data. Jeg bestemte meg derfor for å forsøke å flette dette inn i de andre teamene. Etter denne prosessen fikk jeg tydeliggjort hva den endelige analysen skulle besto av. En viktig del av denne prosessen har vært å benytte en empirinær tilnærming og gå frem til og tilbake både når det gjaldt kodene, men også selve transkripsjonene. Dette har gjort at jeg til slutt fikk utarbeidet tre overordnet temaer som jeg anser som mest relevant for problemstillingen, der jeg fokuserte på hva intervjupersonene hadde fortalt meg i våre samtaler. Disse temaene er «arbeidsoppgaver og organisering», «informasjon og inkludering» og «relasjoner og personlig kompetanse», og er noe jeg vil komme tilbake til i kapittel 4. Presentasjon av funn. To av disse temaene kom på bakgrunn av spørsmålene som ble stilt i lys av intervjuguiden, mens temaet om personlig kompetanse oppsto underveis i analyseprosessen, da dette var et gjennomgående tematikk hos alle deltakerne.

3.7 Kvalitet på forskningen

Etter man har samlet all relevant informasjon fra respondentene, og gjort en grundig analyse av datamaterialet, er det nødvendig å kvalitetssikre arbeidet. For å kunne vurdere kvaliteten til forskningsprosjektet mitt, vil jeg ta utgangspunkt i tre sentrale egenskaper: reliabilitet, validitet og overførbarhet (generalisering) (Ringdal, 2018).

3.7.1 Reliabilitet

Reliabilitet er et kjent fokus i kvalitativ forskning der det handler om å gjøre kritiske vurderinger av forskningens pålitelighet (Thagaard, 2018). Dette vil si at det er en rød tråd mellom forskningen ulike deler, slik som empiri, analyse og teori (Tjora, 2021). Her spiller forskningens gjennomsiktighet (transparens) en sentral rolle. Av den grunn har jeg forsøkt å gi rikelig med beskrivelser og bakgrunn for metodiske valgene som har blitt tatt gjennom hele forskningsprosessen. Dette gjelder både i intervjuprosessen og i etterarbeidet med datamaterialet, derav transkripsjonen og analysen, i tillegg til hvordan jeg har kommet frem til konklusjonene i analysen. En slik redegjørelse vil gjøre forskningen gjennomsiktig, ettersom jeg har vært tydelig på hvordan egne fortolkninger har blitt påvirket av forskningen som har blitt gjort.

For å oppnå en pålitelig forskning, og dermed styrke forskningens kvalitet, har jeg blant annet hatt en tilfeldig utvelgelse av intervjupersoner, basert på et fåtall av kriterier. Faktorer som kjønn, alder eller antall år med arbeidserfaring var derfor ikke relevant når jeg skulle skaffe deltakerne til intervju. På samme tid hadde jeg ingen personlig kjennskap til intervjupersonene, som ifølge Tjora (2017) kan ha en betydning for forskningens

pålitelighet. I tillegg til dette forsøkte jeg å ikke styre intervjupersonene i en viss retning i intervjuene jeg hadde, der de fikk snakke så fritt som mulig i lys av tematikken. Bruk av lydopptaker bidro på samme tid til muligheten for å utvikle ny data der mine oppfatninger som forsker fikk mindre plass (Thagaard, 2018). Min personlige tolkninger ble derfor mer uavhengig, og jeg fikk muligheten til å lytte til opptaket gjentatte ganger.

Med egne erfaringer som ufaglært har jeg på samme tid vært åpen om hvilken bakgrunn og forkunnskaper jeg har i henhold til tematikken, som er særlig tydeliggjort i kapittel 3.2.1 Forskerrolle og egen forforståelse. I oppgavens kapittel 4 «Presentasjon av funn» har jeg i tillegg vist et tydelig skille mellom deltakernes utsagn og egne tolkninger og forståelse av disse. Dette er ifølge Thagaard (2018) essensielt for å sikre forskningens reliabilitet. Mulig problemer gjennom forskingsprosessen har også blitt presentert, slik at leserne har rom for å gjøre egne vurderinger av beslutningene som har blitt tatt (Thagaard, 2018).

3.7.2 Validitet

En høy grad av reliabilitet henger ofte sammen med høy validitet. Validitet sier noe om gyldigheten av forskningsresultatene, og derav til hvilken grad man får svar på spørsmålene forskningsprosjektet stiller (Ringdal, 2018; Thagaard, 2018). Validitet forklares som en metodikk som gjør det mulig som forsker å trekke slutninger basert på funnene man har gjort i analysearbeidet og tidligere forskning på feltet. Dette inkluderer også litteratur. For å styrke validiteten til min studie har jeg derfor redegjort for alle valgene jeg har tatt gjennom forskingsprosessen fra start til slutt, der jeg blant annet har tydeliggjort hvilke kriterier som lå til grunn for utvalget jeg endte opp med. I analysen har jeg forsøkt å fortolke hva intervjupersonene har fortalt på en korrekt måte, på samme tid som teori, tidligere forskning og min forståelse av tematikken har blitt brukt som utgangspunkt. For å forsikre meg om at intervjupersonene forsto hva jeg spurte de om, stilte jeg i tillegg oppfølgingsspørsmål der ting var uklart, for å være trygg på at jeg hadde forstått riktig. Ifølge Tjora (2018) vil en slik forskning oppnå høy validitet dersom forskningen baserer på faglig forankring og relevant forskning på fenomenet. Av den grunn har derfor denne studien et eget kapittel som gjennomgår teorier og tidligere forskning på feltet, for å gi et mer nyansert bilde av bruken av assistenter med elever med spesialpedagogiske behov.

Kleven (2008) ser validitet i sammenheng med gyldigheten til slutningene man har gjort, og deler termen i ulike deler: konstruktvaliditet, intern validitet, statistisk validitet og ekstern validitet. For å redegjøre for hvilke validitetsbegrep som er relevante for eget forskningsprosjekt, er man derfor nødt til å se på hvilke slutninger man har kommet frem

til. I dette underkapittelet vil alle de fire validitetsbegrepene bli redegjort for. Det første begrepet jeg vil gå nærmere inn på er konstruktvaliditet.

3.7.2.1 Konstruktvaliditet

I både kvalitativ og kvantitativ forskning kobler man konstruksjoner til indikatorer (Kleven, 2008). Konstruktet i dette tilfellet vil være temaet som blir forsket på, mens indikatorer blir ansett å være det intervjupersonene har fortalt i sine intervjuer. Med andre ord er konstruktvaliditet knyttet opp mot hvilke tolkninger jeg som forsker har gjort, der jeg må være tydelig på at hva som er egne forklaringer og tolkninger, og hva om er deltakernes utsagn. Ved å gjennomføre en tematisk analyse har disse to aspektene blitt tydelig fremstilt, gjennom blant annet bruk av inntrykk av intervjupersonens sitater. Det har på samme tid vært viktig å være ærlig på hvilke forkunnskaper og erfaringer jeg har om tematikken i forkant og underveis i forskningsprosessen, da dette kan ha påvirket tolkningen av datamaterialet (Thagaard, 2018). I den forbindelse har jeg vært åpen om hvilke erfaringer og teoretisk bakgrunn jeg har og hvordan dette kan hatt påvirkning på tolkninger av datamaterialet (se kapittel 3.2.1). I tillegg er det ifølge Thagaars (2018) viktig å vurdere om det er en sammenheng mellom empirien som er samlet inn og hvilke temaer som er blitt valgt ut. For å forsikre meg om temaene gjenspeiler dataen, brukte jeg derfor mye tid på å reflektere over valg av temaer og deltakernes utsagn, ved å gjentatte ganger lese gjennom transkripsjonene og presentasjon av funn som presentert i kapittel 4.

3.7.2.2 Intern validitet

Intern validitet handler om de kausale sammenhengene man finner i den kvantitative metoden (Kleven, 2008). Dette omhandler i stor grad hvilke sammenhenger man har observert, omgjort til en tolkning om en kausal forbindelse. Et kjent eksempel innenfor denne formen for validitet er hvordan en variabel A påvirker variabel B, der man undersøker hvilken variabel som har stort påvirkning på hverandre. I min kvalitative studie ble det fort tydelig at intervjupersonene hadde lignende opplevelser som er beskrevet i tidligere forskning og teori. Av den grunn kan forskningen sies å ha en høy grad av intern validitet, da erfaringene assistentene har kan sees i sammenheng med litteratur på feltet. Likevel blir det understreket av Kleven (2008) at en slik kausal sammenhenger forutsetter alltid en viss usikkerhet og er dermed probabilistiske. Det vil av den grunn alltid vil kunne være andre faktorer som spiller inn, selv om den kausale beskrivelsen passer inn i datamaterialet. Med andre ord vil det derfor kunne tenkes at slike kausale forbindelser ikke ville funnet finne sted dersom utvalget mitt besto av et heterogent utvalg, ved eksempelvis flere faglært assistenter, da dette ville gi andre funn enn det min studie konkluderer med. Et større utvalg vil også bidratt med å validere forskningen i en større grad. På samme tid

fikk jeg samlet inn mye data basert på utvalget jeg har, der det førte til mange funn som har blitt validert gjennom litteraturen.

3.7.2.3 Statisk validitet

Statisk validitet er et begrep mest kjent innen kvantitativ forskning, hvor man trekker slutninger basert på variabler. I følge Kleven (2008) er det likevel relevant å validere den innsamlede dataen i kvalitativ metode, der man gjør en vurdering av tendenser og mulige sammenhenger. I min studie vil man derfor kunne se sammenhenger mellom empirien som er samlet inn og tidligere forskning, der jeg som forsker vurderer om tendensen er verdifull eller ikke. Intervjupersonene har vært kilden til dataen jeg har samlet inn, og det har derfor vært viktig å ta utgangspunkt i hva de trukket frem i vår samtaler. Gjennom mine analyser ble det derfor utarbeidet tre hovedtemaer for å fremme ufaglærte assistentenes opplevelser av egen arbeidsrolle med tanke på elever med spesialpedagogiske behov. Disse temaene kom frem etter en nøye gjennomgang av kodegrupper og temaer, der de ble vurdert opp mot problemstillingen og den opprinnelige dataen. I presentasjon av funn og diskusjonsdelen forsøkte jeg på samme tid å vise tydelige tendenser mellom tidligere forskning på feltet i lys av beskrivelsene til intervjupersonene. Dette viste en sterk sammenheng mellom assistentenes opplevelser og litteratur om assistenters rolle med elever med særskilte behov. Mindre åpenbare tendenser ble på samme tid diskutert og vurdert for å validere slutningene som ble tatt underveis i forskningsprosessen. Eksempler på er formuleringer som «en av deltakerne fortalte (...)» og «alle assistentenes beskriver (...)», der sitat ble brukt for å underbygge de sterkeste tendensene i datamaterialet.

3.7.2.4 Ekstern validitet

I den siste undergruppen av validitet, nemlig ekstern validitet, vurderer man forskningens slutninger opp mot hvor generaliserbar eller overførbar forskningen er (Kleven, 2008). Dette kan omhandle om slutningene kan sies å være gjeldende for andre kontekster og situasjoner, tider eller personer. Hvorvidt slutningene man har gjort i forskningen er rimelige og ikke, må man derfor ta utgangspunkt i grad av generaliserbarhet. Her vil lignende situasjoner og kontekster spille en sentral rolle, da det er lettere å gjøre slutninger i slike tilfeller, enn ved ukjente situasjoner eller grupper. Med denne tilnærmingen vil man heller ikke her kunne si at noe er fastbestemt eller ha grunnlag for at en forskningens slutninger er sikkert å forekomme i andre kontekster, der det er sannsynligheten som vurderes. For å kunne si noe om den eksterne validitet til et studium, er det derfor viktig å ha gode beskrivelser for hvilke valg man har gjort i alle stegene i forskningsprosessen, samt gi gode begrunnelser for dem. Her vil det også kunne være essensielt at teori og

tidligere forskning er inkludert i beskrivelsene, i tillegg til egen forskerrolle (Thagaard, 2018).

Om forskningen kan sies å være overførbart til forskningsresultater er likevel en vurdering som gjøres av leserne av studiet. Jeg har derfor forsøkt å gi «tykke» beskrivelser av valg jeg har gjort, der jeg blant annet har forsøkt å beskrive intervjupersonene så grundig som det lar seg gjøre med tanke på personvern. Forsknings begrensinger er også viktig å diskutere og reflektere over, deriblant valg av intervjupersoner. En utfordring med generaliserbarheten til dette prosjektet kan være at utvalget består av en homogen gruppe assistenter der alle er ufaglærte. For å øke overførbarheten til studiet vil det derfor tenkes at det ville vært bedre å skaffe assistenter som innehar en annen kompetanse og utdanning enn de ufaglærte, for å vise flere nyanser og perspektiver innenfor tematikken. Uavhengig av størrelsen på utvalget og hvilke intervjupersoner jeg endte opp med, vil individuelle ulikheter og nye kontekster spille en vesentlig rolle med tanke på hvilke slutninger man kommer frem til. Samtidig gir mitt studium en viktig forståelse av hvordan det oppleves å være ufaglært assistent på elever med særskilte behov, og hvordan denne rollen er en sentral del av skolehverdagen til de aktuelle elevene. Denne innsikten kan ha stor nytteverdi for personer i skolesektor både lokalt og nasjonalt, i tillegg til at det kan få frem stemmene til de ufaglærte for komitéer som nå er satt sammen for å utvikle en ny opplæringslov, der assistenters rolle er mye omtalt og diskutert. Selv om studiet ble utført i samme kommune, var utvalget fra forskjellige skoler som alle er under samme opplæringslov. Dette kan gi en indikasjon på at de større funnene har en stor grad av ekstern validitet, da det ikke er lokal politikk eller lokale retningslinjer som er den avgjørende faktor for assistenters hverdag, men heller den gjeldende opplæringsloven og konsekvensene av denne.

3.7.3 Etske betraktninger

Etske hensyn og betraktninger er en vesentlig del av mitt arbeid som forsker i et slikt forskningsprosjekt. Jeg har gjennom hele prosessen forsøkt å ivareta god etikk, med særlig fokus på intervjupersonene mine. Retningslinjene til Den nasjonale forskningsetiske komite for samfunnsvitenskap og humaniora (NESH) har blitt brukt som utgangspunkt i min studie. Prosjektet har i tillegg gått gjennom et søknadsprosjekt av Norsk senter for forskningsdata (NSD), der jeg har fått godkjenning for å gjennomføre studiet (se vedlegg 4 og 5). Det var viktig for meg at intervjupersonene visste hva de takket ja til, der et informasjonsskriv ble sendt ut i forkant av intervjuene (se vedlegg 3 og 4). Signering av samtykke til intervju og lydopptaker ble gjort før vi satt i gang med selve intervjuet, i tillegg til at det ble gitt informasjon om personvern og anonymisering. Eventuelle spørsmål fra deltakerne ble også ble besvart før lydopptakeren ble skrudd på. De fikk samtidig beskjed om at de ikke behøvde å svare på spørsmål de opplevde som ubehagelige og at

de kunne trekke seg når de ville. Jeg ivaretok derfor prinsippet om informert og fritt samtykke, der intervjupersonene fikk tilstrekkelig med informasjon om prosjektet (NESH, 2021).

Deltakernes konfidensialitet har også blitt tatt hensyn til. Dette vil si at informasjon fra forskningen ikke er blitt delt med andre eller blitt videreformidlet på andre måter som ikke inngår i avtalen (NESH, 2021). Alle lydopptak ble tatt med diktafon og ble slettet fra denne da transkripsjonen var gjort. Navnet på deltakerne ble tidlig anonymisert og dermed ikke inkludert i transkripsjonsfilene, i tillegg til annen identifiserende informasjon. Transkripsjonene ble gjort og lagret på pc som er beskyttet med personlig passord som ingen andre enn meg selv hadde tilgang på. Alle transkripsjonene ble i tillegg gjort på bokmål for å sikre at deltakerne ikke skulle bli gjenkjent, der alle intervjupersonene fikk fiktive navn som ble presentert. Assistentenes og rektorens arbeidsplass, sted eller ansettelsestid har også blitt ekskludert fra oppgaven. Selv om direkte sitat har blitt brukt i store deler av analyse til prosjektet, har jeg gjort noen små justering for å forsikre meg om at ingenting er gjenkjennbart. Disse endringene har ikke hatt en påvirkning på meningsinnholdet til utsagende, ut fra egne vurderinger.

4. PRESTASJON AV FUNN

I dette kapittelet vil jeg ta presentere sentrale funn fra den tematiske analysen. Formålet med min studie er å få et dypere innblikk i ufaglærte assistenters opplevelse av egen arbeidsrolle i arbeidet med elever med særskilte behov. Deres erfaringer og perspektiver vil derfor være i fokus. Selv vil jeg gjøre egne tolkninger av deres refleksjoner og beskrivelser. Min for forståelse og forkunnskaper om tematikken gjennom studier og egen jobberfaring vil derfor spille en vesentlig rolle i hvordan jeg tolker meningsinnholdet til datamaterialet.

Temaene som har vært mest fremtredende med tanke på min problemstilling «Hvordan opplever ufaglærte assistenter sin arbeidsrolle med tanke på elever med spesialpedagogiske behov?» er følgende:

- 1) Arbeidsoppgaver og organisering
- 2) Informasjon og inkludering
- 3) Relasjoner og personlig kompetanse

Disse tre temaene er blitt valgt i den hensikt å få et overordnet blikk i hva som var viktigste for assistentene å fortelle meg. Alle kategoriene gir et helhetlig bilde av assistentenes

opplevelse av egen arbeidshverdag og de forholdene som inngår i dette, på samme tid som rektorens synspunkt og meninger med tanke på dette blir implementert.

Ettersom alt etterarbeid med datamaterialet har hatt en empirinær tilnærming, vil dette også fortsette i presentasjonene av funnene som har blitt gjort. I tråd med APA 7 sine retningslinjer vil direkte sitater på mer enn 40 ord eller mer bli presentert med et marginnrykk (Redaksjonen for norsk APA-stil, 2021). Hvert sitat vil på samme tid introduseres, der egne kommentarer og tolkninger vil etterfølge. Selv med ønske om at analysen har bidratt med å fremme assistentenes stemme så langt det går, er det likevel viktig å påpeke at sitater og tolkninger av dette kommer av valg jeg selv har tatt, i lys av egen forståelse og kunnskaper fra det faglige perspektivet. De samme resultatene kunne derfor blitt tolket annerledes dersom analysen hadde blitt gjort av en annen forsker med en annen forståelse og faglig ståsted.

Intervjupersonene vil fremdeles bli referert til med pseudonymene Emma, Kristoffer, Joakim og Sofia for å ivareta anonymitet og ta hensyn til personvern. Sofia vil ved flere anledninger bli referert til som rektor eller rektor Sofia, da dette er den eneste personen i dette studiet som innehar en slik lederrolle.

4.1 Arbeidsoppgaver og organisering

I det første temaet for analysen, vil assistentenes arbeidsoppgaver og organiseringen av disse bli presentert. Hensikten med dette temaet er å få frem hva en arbeidsdag er for en ufaglært assistent, og hvordan de trives med de oppgavene de får utdelt av lærere og skoleledelse. De tre assistentene ble alle stilt de samme spørsmålene, der de ble spurt om hvordan en vanlig arbeidsdag ser ut, og hvilke støtte de opplever å være. Med tanke på førstnevnte spørsmål, svarte intervjupersonene med en kronologisk fremstilling, der de beskrev hvilke oppgaver de har fra arbeidsdagens begrunnelse.

Jeg kommer jo på jobb og, hvis jeg starter kvart over 8, som jeg som regel gjør, da har jeg fått en telefon dagen før om hvor skal jeg. Også må jeg egentlig derifra finne ut litt selv da, hvilket klasserom jeg skal i. På et trinn er det jo ganske mange klasser, så da må jeg spørre lærerne om hvor de vil ha meg. Også blir jeg plassert i en gruppe, og der er det ofte en til tre unger som trenger litt ekstra hjelp da. (Kristoffer).

Nå jobber jeg mye på en som har Downs syndrom. Så da begynner dagen med å hente inn han, da han kommer med taxien, og går på do med han. Også tar jeg

med inn i klasserommet og sitter med han, og hjelper han egentlig i klasserommet. (Emma).

En vanlig arbeidsdag er at man kommer og er i garderoben, også er vi inn i timen. Sånn som jeg opplever det å være der inne, og det er mange assistenter som gjør det, så har man gjerne kanskje enkelte elever man følger som det er behov for, eller to eller tre enkeltelever man kan følge, men man er, hvert fall jeg er det, med i klasserommet. Føler at jeg er som en lærer der inne men har litt andre oppgaver. Og følger de gjennom dagen også er det over til SFO. (Joakim).

Alle deltakerne beskriver en arbeidshverdag der de følger enkelte elever gjennom en hel skoledag. Kristoffer og Joakim har ansvaret for en til tre elever som trenger ekstra støtte, mens Emma jobber med en elev gjennom hele arbeidsdagen. I intervjuet med rektor Sofia forteller hun om viktigheten av at assistentene rullere på hvilke arbeidsoppgaver de har, av hensyn for de ansatte.

Det er ikke rett at voksne skal stå for lenge, for mange timer med elever med store vedvarende behov, for det er veldig krevende. Så hvis vi har noen elever der, så skal vi hvert fall ha tre stykker som rullerer på det. Det handler om at det rett og slett er tungt. Fra my point of view. Men det tror jeg de setter pris på. For å være på en enkelt elev en hel dag, da er du litt kokt i hodet når du er ferdig med den dagen altså. Så vi legger opp til det. (Sofia).

Sofia var svært opptatt av at arbeidsbelastningen for assistentene ikke skal bli for stor, da det kan være krevende å jobbe med elever som trenger ekstra støtte i skolen. Emma forteller om hvordan det er utfordrende å jobbe med denne elevgruppen.

Det er jo mer krevende da. Og jeg opplever det at alle er forskjellige, som når jeg har jobba med noen andre som har Downs syndrom og, det var helt annen opplevelse enn eleven jeg jobber med nå. Men det er givende og da, det er jo krevende og givende, og litt frustrerende av og til. (Emma).

Med utgangspunkt i det Emma selv sier, tolker jeg det som at det er utfordringer med å omstille seg når man bytter på hvilke elever man jobber med, særlig når det gjelder elever som har særskilte behov slik som Downs syndrom. Emma forteller hvordan det i slike tilfeller handler om å bli kjent med elevene og være klar på hva som er greit og ikke. I likhet med Emma, forteller Kristoffer om elever som tester grenser, der han opplever at

det er energikrevende å jobbe med elever som har behov for ekstra støtte og tilrettelegging.

Det tar jo veldig mye energi fra deg. Du kan på en måte ikke ha en så dårlig dag slik at det kan gå utover de andre. Du må konstant ha energi til å både høre hva de har å si, gjøre det dem har lyst til å gjøre noe ganger, for det blir jo litt hektisk. Farting frem og tilbake. Der jeg har vært nå, på 3.trinn, er det er mye språkbruk og fysisk mot lærere og voksne og medelever. Så bare det å få skjermene andre fra det at denne her eleven har det veldig vanskelig. Han eller hun mener ikke det dem gjør. Også er det heller jeg som må ta støytten da. Da er det ofte sparking og sånt. De tester grenser med å bruke ulike ord som n-ordet. Så det er veldig krevende energimessig, føler jeg. Men det går bra og da. (Kristoffer).

Kristoffer beskriver situasjoner på jobb som krevende med tanke på energioverskudd, særlig når det gjelder elever som utagerer fysisk og er verbalt ufine. Slik Kristoffer forklarer slike settinger, tolker jeg at det tar mye energi å jobbe med slike elever, der man må jobbe for å ikke la en dårlig dag få konsekvenser for elevene man jobber med, og derav de arbeidsoppgavene man blir utdelt. Kristoffer forteller også at han tror han blir plassert med elever som har problemer med fysisk utagering ettersom han er mann.

Jeg tror det handler litt om hvordan elevene opplever det, fordi de trekkes mer mot menn hvis de skal gå fysisk. Så er det språkbruket som de sparer til damene. Jeg tror det handler både om at skolen synes det er lettere å plassere enn mann i det, og at eleven synes det er lettere å la det gå utover en mann. (Kristoffer)

Joakim forteller også om at han jobber mest med elever som har utfordringer knyttet til utagering, der han er mer komfortabel å håndtere slike situasjoner dersom elevene har god språkforståelse.

Jeg føler jeg er veldig dårlig på å jobbe med unger som sliter med den verbale delen. Hvis ikke jeg kan ha den verbale delen, så er det utrolig ekkelt.. Jeg vet ikke hvorfor. Jeg føler ikke at jeg er god. Jeg gjør kanskje en grei jobb men jeg føler det mangler så stort stykke av det puslespillet. Og det kan gjerne bli litt kjedelig for meg. Jeg føler mer på de som er litt mer utagerende og oppegående, såpass at de klarer å snakke. Men jeg har jo jobba med de som har autisme, og det er jo fint det, men det kan fort bli en ganske annen type. Jeg føler ikke at det er min styrke men det går helt fint å gjøre det og jeg burde gjøre det mer, bare fordi jeg synes det er ekkelt. Det er en ting jeg burde gjøre. (Joakim).

Joakim fortalte meg at han ønsker å jobbe med elever som er utagerende og som sliter på skolen ettersom han har erfaringer med å oppleve at skolen kan være utfordrende.

Det kribler i hjertet. Det er noe som skjer når jeg ser de, de som sliter sånn. Når jeg hjelper de så hjelper jeg hele klassen på en måte. Så det er en veldig fin ting. Også er det veldig utfordrende da, det er jo mye mer interessant. Mer interessant hverdag enn å bare skulle gå å loffe. (Joakim).

Verken Joakim, Emma eller Kristoffer har tidligere erfaringer med å jobbe med elever som har særskilte behov, både når det gjelder Downs syndrom, autismespekterforstyrrelser eller fysisk utagering. I spørsmålet om de opplever at arbeidsoppgavene er tydelige svarer de noe ulikt.

Det er kanskje det jeg synes er det mest vanskelige. Når jeg blir ringt dagen før da får jeg som oftest melding om jeg kan jobbe der og der. Og da vet jeg ikke hva jeg går til. Også er det ofte at jeg kommer på jobb også er det «Jepp, i dag er det turdag» også har ikke jeg fått noe beskjed. (Kristoffer).

Arbeidsoppgavene har jeg som regel kontroll på, men hvis jeg blir satt på en ny elev så har jeg ikke kontroll på det. Da blir jeg som regel kasta i det, fordi det eventuelt er sykdom da, da er det ikke så forberedende nei. Men som til hverdagen så har jeg en grei kontroll. (Emma).

Arbeidsoppgavene er ikke så tydelige, men det er jo fordi du er en assistent. Du skal assistere, det ligger nesten i jobbbeskrivelsen, at det er litt flytende. Men jeg skulle ønske at det var litt mer håndfast på enkelte ting, men så ser jeg og nødvendigheten av å ha det flytende og. Det kunne sikkert vært enda mer flytende på den måten at man hadde tatt ressurser fra et klasserom til et annen klasserom i fredstiden. (Joakim).

Ut ifra det Kristoffer og Joakim forteller, er det ikke alltid like lett å forstå hvilke arbeidsoppgaver man har som assistent. Joakim trekker frem både fordeler og ulemper ved at arbeidsoppgavene til tider kan være litt uklare, der jeg tolker at han ønsker at ressursene blir brukt på en mer fleksibel måte, ved at assistentene kan bytte på hvilket klasserom og hvilken elev de skal jobbe med. Emma virket å ha god kontroll på hvilke arbeidsoppgaver hun har, så lenge det er en elev hun er godt kjent med.

Når det gjelder hvorvidt de får et spesialpedagogisk opplegg som de skal følge i klasserommet eller ikke, forteller Kristoffer og Emma at dette varierer ut ifra innholdet til opplegg og hvilket behov eleven har.

Jeg får mest opplegg. Jeg har ikke noe mye kompetanse innenfor dette her. Om jeg blir satt opp til å lage en plan, så må jeg ha noen til å passe på at planen gir noe mening. Så jeg får en timeplan. Jeg skriver aldri opp noe plan til eleven. For det kan jeg ikke. (Kristoffer).

Jeg får opplegg noen ganger. Men andre ganger er det bare å prøve å følge med i undervisningen og vinge det litt egentlig når man merker at eleven ikke klarer å følge med noe med. (Emma).

Slik som Emma og Kristoffer forteller om, tolker jeg det som at det er sjeldent at får et faglig opplegg som de skal følge med elevene de jobber med. Både Emma, Kristoffer og Joakim forteller også om variasjoner med tanke på hvorvidt eleven skal inkluderes i klasserommet og ikke.

Mange av elevene burde være i klasserommet. Når jeg først får et opplegg så er det meningen at de skal ut. Men ofte er det sånn at de skal prøve å holde ut i klasserommet, men som regel gjør det ikke det. (Kristoffer).

Ene jeg er på, klarer ikke sitte så mye i klasserommet, så da blir det mye på grupperom. For de som har autisme da, de med lite språk og sånt, så det er litt vanskelig med kommunikasjon. Så da har jeg bare fått en boks med masse greier og prøver få hun til å si hvilket dyr som er på bildene, men andre eleven jeg er med sitter jo og skriver i klasserommet med både små og store bokstaver, engelsk og norsk. Så da er vi mest i klasserommet. (Emma).

Jeg tolker med disse utsagnene at noen av elevene Emma og Kristoffer jobber med har ulike forutsetninger for å klare å sitte i klasserommet med medelevene, der grupperom er en løsning som de forteller fungerer godt når elev har behov for en faglig en-til-en oppfølging. Joakim sier i sitt intervju at han har fått et undervisningsopplegg på en elev han følger disse ukene.

Nå har jeg nettopp fått et sånt norskopplegg til han. Det har tatt litt tid, så føler jeg litt at jeg blir litt stående på barben (bar bakke), men jeg tror også at de ikke vet helt selv hvordan man skal vinkle det, til de mest utfordrende. (Joakim).

Joakim snakker mye om hvordan lærere og skoleledelsen ikke nødvendigvis selv vet hva som fungerer for en elev, og at man derfor må ta ting underveis. Han forteller også om at elevene ofte blir plassert utenfor klasserommet.

Det er som regel grupperom. Jeg skulle ønske det var litt mer, men samtidig skulle jeg ikke ønske det. På et eller annet vis kunne det kommet i veien for å finne den egen veien med den eleven for jeg tror at det er en sånn ting som du gjøre med hver enkelte, alt etter hvem du følger, og at det kommer til å være litt forskjellig hver gang. Du kan ikke ha noe mal på det. Du kan ha noen gode tips men, det er et detektivarbeid som må i gang. Må finne ut hvorfor og hvordan og hva trigger og hva trigger ikke, hvordan kan du få litt motivasjon. (Joakim)

Jeg tolker det Joakim sier som at et faglig undervisningsopplegg ikke alltid er løsning, ettersom han flere anledninger nevner viktigheten av å finne ut selv hva som fungerer for den enkelte eleven. Han beskriver på samme tid en ambivalent tankegang når det gjelder bruk av grupperom for de elevene som har behov for å komme seg bort fra klasserommet.

4.2 Informasjon og inkludering

I det neste temaet vil jeg ta for meg hvilken informasjon assistentene har fått om elevene de jobber med, og om de opplever at denne informasjonen er tilstrekkelig i lys av arbeidsoppgavene de har. Om den eventuelle opplæringen eller kursingen de får kommer fra eget eller skoleledelsens ønske, vil også bli trukket frem. Rektor Sofia virker i sitt intervju opptatt av å inkludere assistentene i møter som omhandler elevene de ansatte jobber med. Assistentene vil i denne konteksten bli referert til som miljøpersonalet, ettersom dette er en term Sofia bruker for å beskrive ansatte uten formell undervisningskompetanse.

(...) Det kan jo godt hende at på enkelte av de elevene her så har noen i miljøpersonalet større kunnskap enn for eksempel en lærer. For hvis det er unger med store vedvarende behov så er det ikke sikkert at den kontaktlæreren er så mye sammen med den eleven. Men alle skal jo ha en kontaktlærer. Så vi har jo enkelte elever hos oss med store vedvarende behov der det er noen andre som kan elevene mye bedre enn kontaktlæreren. (Sofia).

Dette tolker jeg som at Sofia anerkjenner at de som er mest med elevene ofte også de som har mest informasjon og kunnskaper om den enkelte eleven. I samtalene med assistentene forteller de om lite informasjonsflyt mellom skoleledelse/lærer og dem som

ufaglærte. Emma forteller om hvordan hun ikke har fått tilbud om verken kurs eller opplæring gjennom jobben, i tillegg til lite informasjon om elevene hun jobber med.

Det hender seg at jeg har måttet etterspørre mer bakgrunn på enkelte elever, for å forstå litt mer hvordan jeg skal forholde meg til, hvert fall for elever som har traumer eventuelt eller problematikk i hjemmet. Det er greit å vite om, men det er ikke alltid man får det uten å spørre om det først. (Emma).

Emma nevner i sitt intervju at hun går til andre ansatte dersom hun føler at hun vet for lite om eleven hun skal jobbe med. Hun forteller på samme tid at hun opplever å få informasjon når hun spør om det, men at informasjonen ikke alltid er like utfyllende. I likhet med Emma forteller Kristoffer om han selv må etterspørre informasjon, der han ikke har fått noe opplæring eller kursing.

Jeg har egentlig bare blitt kastet ut i det. Også har jeg spurt veldig mye da, hvis det er noe jeg lurer på. Så har jeg alltid visst hvem som bruker å være med denne eleven, hvem kan jeg spørre. Da får jeg liksom en viss oversikt. Men det har vært veldig vanskelig noen ganger. Jeg kommer på jobb og vet ikke hva jeg skal gjøre med eleven. Også blir jeg fortalt hva jeg skal gjøre med eleven. Så vet jeg ikke hva som er med han. Er han fysisk, eller er det bare det at han ikke får til å lese? Sånne ting kan være litt vanskelig. (Kristoffer).

Kristoffer er særlig opptatt av å gå til sine kolleger når han ønsker informasjon om elevene han jobber med, der han går til ansatte han går godt overens med. Joakim uttrykker i sitt intervju at han ønsker mer informasjon om elevene han jobber med, der han forteller at han *til en viss grad* føler at han får tilstrekkelig med informasjon og opplæring.

Det ender jo opp mange ganger at lærerne heller ikke vet helt hva de skal gjøre, det gjør jo også at de som skal komme inn er litt på utsiden fordi det er jo ofte komplisert ettersom man ikke helt hva som trigger og hvorfor det trigger. Så det er nesten litt sånn undersøkelsesting hver gang, du må liksom finne ut av det. Også blir dem eldre også forandrer de seg litt og ikke sant. Og hva som skjer hjemme vet man jo heller ikke. Man får jo informasjon men det er jo ikke nødvendigvis alltid at alt stemmer eller er utfyllt helt, så det er litt vanskelig. (Joakim).

Joakim forteller flere ganger i samtalen vi har, om hvordan man ikke kan stole på de opplysningene man får om elevene, ettersom man må gjøre egne vurderinger og finne ut selv hva eleven har utfordringer med for å være en god støtte. Alle deltakerne forteller om

at informasjon ofte kommer i løpet av arbeidsdagen, der det er satt av lite tid til å sette seg ned og diskutere ulike hendelser eller elever. Emma forteller om informasjon som ofte kommer i kort samtaler og når det er dårlig tid. I spørsmål om hvordan hun opplever å få informasjon svarer hun:

Veldig i forbifarten. Jeg begynte å være på en ny elev for noen uker siden, og da var det bare sånn 5 minutter kjapp prat, litt informasjon. Så får jeg litt her og der, bare sånn «sånn her funker ikke» eller «det må du huske på». Det er ikke all informasjon i forkant, det blir her og der. (Emma).

Joakim forteller også om hvordan informasjonen til assistentene virker å være nedprioritert i lærerens mange oppgaver i løpet av en dag.

Det går bra, men jeg merker jo det at det er ikke mye tid til overs. Man tar det i svingene, i full fart i svingene. Skulle ønske at det var mer tid, men om det er mulig det vet jeg ikke. (Joakim).

I likhet med både Emma og Joakim forteller Kristoffer hvordan han har lært seg hva som fungerer godt og ikke med elevene han jobber med, men at det er lite informasjon når de møter barna for første gang. Jeg tolker likevel at Kristoffer opplever å få mer informasjon om elevene underveis i arbeidsdagen enn Emma og Joakim.

Men jeg får mye informasjon i løpet av skoledagen da. Jeg blir jo plassert nå på et tredjetrinn jeg er veldig trygg på. Så det har jo blitt bedre etter hvert. Jeg har jo lært heldigvis. (Kristoffer).

Slik alle de tre intervjupersonene forteller om, virker det å være et gjennomgående tema at det er satt av lite tid til opplæring på elevene de jobber med. Selv med tilgang på noe informasjon og kursing, svarer assistentene at de skulle ønske at de hadde bedre kjennskap til elevenes situasjon før de skal jobbe med dem. Joakim uttrykker hvor viktig dette er, særlig for de elevene som i større grad har nytte av et strukturert og forutsigbart opplegg enn andre.

For enkelt elever skulle vi hatt tilgang til informasjon om elevene, men det er noe å ha det dokumentet liggende omkring eller ha det beskytta og litt sånn. Spesielt for de ungene som ikke klarer å kommunisere så godt selv. Hvert fall hvis man aldri har jobbet med de før. For at dagen deres skal bli grei. De er jo litt avhengig av rutiner. (Joakim).

Dette tolker jeg som at Joakim ønsker bedre informasjon om elevene, slik at elevene skal få det så bra som mulig. Dette virker å være særlig gjeldende for elevene som er avhengig av struktur og rutiner, i tillegg til elever man ikke har kjennskap til. Likevel forteller Joakim hvordan det kan være problematisk at alle ansatte skal ha tilgang på all informasjon om den enkelte eleven, da man må ta stilling til personvern og deling av sensitive opplysninger.

Både Joakim og Kristoffer forteller at de ukentlig blir inkludert i SFO-møter for å diskutere elever som har behov for ekstra tilrettelegging. Dette opplever de som et veldig fint tilbud, da det ikke alltid er tid til slike samtaler i skolen. Emma forteller at lignende møter om elever også forekommer på hennes arbeidsplass, men at hun ikke får deltatt.

Når jeg jobber ofte så skulle jeg gjerne kanskje vært med på møter. Jeg vet at hvert fall assistentene møtes en gang i uka, kanskje jeg kunne vært med på det hvert fall. Men siden ikke jeg er fast 100% assistent, så når dem har møte så er jeg da og jobber i stedet og hjelper til i klasserommene. (Emma).

Emma uttrykker at hun har et ønske om å delta mer på møter for å få informasjon om elevene hun jobber med. På grunn av manglende ressurser, slik jeg tolker det, må hun derfor være sammen med elevene, mens kollegaene er på møter. Kristoffer forteller også om hvordan han skulle fått mer informasjon, især om hjemmesituasjonen til elevene.

Jeg skulle gjerne fått litt mer input på hva som foregår hjemme hos dem. Oppfører de seg sånn her hjemme og eller er det kun på skolen? Det kan jo være en forklaring på oppmerksomhet. Det hadde vært snedig å vite om familiesituasjonen til eleven. (Kristoffer).

Kristoffer trekker frem hvordan elevene har det hjemme, ofte kan sees i sammenheng med hvordan de har det på skolen. Han uttrykker derfor et ønske om mer informasjon om hjemmesituasjonen til den enkelte, da dette kan være to av barnets arenaer som påvirker hverandre. Joakim på sin side, forteller om å bli inkludert på møter som primært omhandler elever som har opplevd traumer hjemme, eller som har autismspekterforstyrrelser.

Vi har ikke faste kurs, men vi får linker som vi kan gå inn på, og av og til har de videoer som vi bruker å ha på de møtene eller på sånne dager når vi har kursdager og sånt. (Joakim).

Joakim forteller at det ikke er opprettet noe kursing eller informasjon om andre elever, slik det er på elevene med autisme. På SFO-møtene uttrykker han at det er fint å få snakket ut om hendelser som har skjedd siste uken, i tillegg til å få planlagt og lagt til rette for elevene som trenger ekstra støtte. Han trekker på samme tid frem at skolen han jobber på ikke innehar store økonomiske midler, og at det derfor er viktig å bruke de ressursene man har riktig. Rektor Sofia forteller om hvordan de på hennes skole har opprettet et system for å videreføre informasjon blant de ansatte.

I løpet av 14 dager så er det jo trening mellom SFO, miljøpersonalet og lærerteamet. Så det er jo også laget et system på det. Pluss at når det er noen som jobber ekstra tett med ungen, så har man jo kanskje også til og med et felles tid hver uke satt av, til å gjøre samarbeid. Så vi rigger jo for at vi skal ha felles info og tenke felles praksis rundt eleven. (Sofia).

Sofia uttrykker i sitt intervju viktigheten av at de ansatte skal være likestilt når det gjelder informasjon om elevene, uavhengig av hvilken kompetanse de har. Jeg tolker dette som at lik informasjon til de ansatte er med å skape en mer forutsigbar hverdag for elevene. Sofia var særlig opptatt av at alle ansatte skal inviteres på relevante møter og kurs, der veiledning er en viktig prioritert når man skal jobbe med en ny elev. I intervjuet kom det også frem at det er store variasjoner når det gjelder dyktigheten til særlig de ufaglærte, og dermed også om de blir inkludert på viktige møter om elevene.

Det er litt mennesker bak kompetansen her også. Det er noen assistenter som er rågode, og som bare er helt outstanding, men de har ikke det faglige ansvaret, men de kan ha en rolle i et sånt type møte. Og hvis det da er opparbeidet enn sånn type tillit mellom foresatte og den ansatte, så kan det være hensiktsmessig at de er med på et sånt møte. Hvis de har en stor rolle i hverdagen til barnet (Sofia).

4.3 Relasjoner og personlig kompetanse

I det tredje temaet vil assistentenes erfaringer med å skape gode relasjoner til elevene de jobber med bli presentert. Deres opplevelser og utfordringer med å knytte nære bånd til elevene vil særlig bli trukket frem, i tillegg til hvilke metoder de synes fungerer i den forbindelse. Rektorens synspunkter om viktigheten av å skape en god relasjon til elevene som assistent vil også være inkludert.

Egentlig så er jeg glad i alle type aldere mennesker, både eldre og unge og midt på treet, men det er noe med unge som er litt ekstra. Jeg liker å lære fra meg og det er jo sikkert fordi jeg ikke har vært så godt å lære selv. Jeg føler jeg kan være god

i situasjoner der det er problemer med å motivere seg til å gjøre ting, for det kan jeg kjenne meg veldig godt igjen i. (Joakim).

Joakim forteller om hvordan han kan kjenne seg igjen i elever som han jobber med, især de elevene som behøver ekstra tilrettelegging og støtte i skoledagen. Dette er situasjoner han sier han er godt kjent med da han selv hadde sine utfordringer på barneskolen. En slik forståelse av elevens behov uttrykker også Emma at hun har, samtidig som hun trekker frem hvordan det kan være vanskelig å få nære relasjoner til elever som har spesialpedagogiske behov.

Det er jo vanskelig av og til, spesielt med de som er litt mer utagerende, men det er kanskje også de jeg ofte får best relasjon med og da. Fordi jeg har jo ADHD selv, så jeg skjønner veldig mye av det, selv om jeg ikke er utagerende på den fysiske måten, så har jeg en form for forståelse for elevene hvert fall med sterk ADHD. (Emma).

Emma opplever likevel at hun har en god relasjon til elevene, selv om hun forteller at hun ofte kan virke litt streng. Hun forteller også om mestringen ved å komme nærmere inn på elever som har utfordringer i skolen.

Noen elever tar det jo litt tid å komme inn på. Så mestringen er egentlig når jeg har vært mye med noen som sliter veldig med utagering at du plutselig får en sånn respekt og en god relasjon da, det føles godt. (Emma).

Dette tolker jeg som at Emma opplever god mestring når hun skaper en god relasjon til elevene, som i flere tilfeller kommer etter litt tid. Kristoffer forteller om lignende erfaringer.

Når man er tilkalling er det vanskelig at elevene får en relasjon til meg når jeg er der en dag i uka, eller en dag annenhver uke. Så det blir sånn at hver gang jeg er der, skal de teste grensene hos meg eller trekke til dem de er trygg på. Og det er jo litt dumt. Så det er litt utfordrende. Men sånn som jeg har fått det nå da, så er jeg mer plassert på et trinn. Så de kjenner meg og jeg kjenner alle. Så da er de veldig trygg på meg. Da er det lettere å gå til det trinnet enn noe annet trinn. (Kristoffer).

Ut ifra det Kristoffer sier, tolker jeg det som at det ikke alltid er like lett å skape gode relasjoner til elevene når man til stadighet bytter på hvilket barn man jobber med.

Det går greit, men det er jo litt utfordrende i starten når det er ny elev, det er det jo. Det krever jo litt tid med personen for å skape en relasjon og vite hva som fungerer og hva som ikke fungerer. Men utenom det så synes jeg det er greit å få litt variasjon og bli kjent med litt flere. (Kristoffer).

Kristoffer understreker likevel i sitt intervju at han fort får en relasjon til elevene, særlig når det er elever som opplever utfordringer i undervisningen, ettersom man får bli fort kjent gjennom en-til-en kontakt. Han forteller også om en stor mestringsfølelse når den gode kontakten med elevene er oppnådd, på lik linje med Emma.

Noen elever har vansker med å slippe, og når de begynner å stole på deg, og mestrer det at de trekker til deg og ikke bare lærerne, da får jeg veldig mestringsfølelse. Dette her får jeg til liksom. At de kan stole på meg sånn, det er et stort steg for dem og, at de mestrer det. (Kristoffer).

Joakim på sin side, forteller at han opplever å ha en veldig god relasjon til sine elever og forklarer dette gjennom bruk av humor og åpenhet med elevene.

(...) Jeg liker å tulle med dem. Ikke i klasserommet, men å tulle med de i friminuttene og ha det litt åpent for at det er litt glimt i øyet fra begge kantene. Jeg tuller med meg selv mye, det synes jeg er litt viktig sånn at du kan ta av den voksenrollen noen ganger. At man kan være åpenhet for å ikke være så rigid, for det har jeg ikke troa på (...). (Joakim).

Slik jeg tolker det Joakim forteller om, benytter han mye humor for å skape trygge og positive relasjoner med elevene. Joakim har også opplevd at elevene merker fort om man ikke er ærlig med dem, der han har god erfaring med å være så åpen med elevene som mulig. Kristoffer sin strategi for en god relasjon blir fortalt å komme gjennom å være ekstra hyggelig når han er med en elev for første gang, for så å begynne med grensesetting.

Jeg starter med å være veldig grei da, litt sånn overgrei, også begynne å fortsette å ha grenser, men setter mer og mer grenser når de begynner å bli kjent med meg. Jeg tenker at det ikke er lurt å være den sure hele tiden. Eller komme inn og være streng, men det å starte med å gi en high-five når du går forbi i gangen eller sånn det synes de jo er kjempegøy. Da tenker de at «hmm han er jo kul». (Kristoffer).

Kristoffer opplever at det lønner seg å la eleven bli kjent med deg, før man setter tydeligere rammer og grenser for hvordan man ønsker at skoletiden skal være. Emma forteller om

hvordan hun setter av mye tid til å prate med elevene, der hun forsøker å tilpasse seg etter hvem hun snakker med.

Jeg hører jo på ungene og har samtaler med dem. Også snakker jeg ikke med dem nødvendigvis på sånn talemåte som om de er barn da, men heller som om det er en likestilt da. Samtidig snakker jeg ikke om politikk med de med, men som om dem er likestilte med meg, ikke likestilt men, det er dem jo ikke uansett, men at de ikke er barn, sånn sett. Det tror jeg de setter pris på. (Emma).

Emma uttrykker at det fungerer godt å adaptere seg etter hva barna prater om, og ha samtaler som elevene selv synes er interessante. Joakim forteller om hvordan hans metoder for å bli godt kjent med elevene og skape gode relasjoner ikke alltid fungerer for andre.

(...) Det er bedre å bruke sin egen vurdering på den interaksjonen man har. Fordi man jo etablere en relasjon, og det har veldig mye å si for hvilken interaksjon man har med dem. Man kan ikke gå ut fra hva andre sier, som har relasjoner med dem og, for det er ikke sikkert at det funker det som dem gjør, på en annen person. (Joakim).

Slik jeg tolker det Joakim forteller om, skapes en god relasjon gjennom egne erfaringer og metoder i samarbeid med barnet. Både han og Kristoffer forteller på samme tid om hvordan noen relasjoner oppleves som utfordrende.

Det er mange som stenger av, som ikke har lyst til å bli kjent med deg. Og da er det vanskelig å tvinge de til «du må like meg, jeg skal være med deg de neste ukene så du er nødt til å like meg». Så det er jo ganske utfordrende. Dem slipper veldig lett og da, de fleste hvert fall. Jeg har ikke opplevd noe mye annet enn det. Så da er det lett å være assistent. (Kristoffer).

Noen elever er jo i sin egen boble, ikke så lett å få kontakt med eller at de er veldig stille. Men jeg synes det viktigste da er at du ikke trenger å ha så mye kommunikasjon med dem, men det er viktig at du ser dem. Sier hei og sier at «åh det var kul skjorte». Det trenger ikke være at man setter seg ned og snakker med dem, for det er ikke sikkert at de har lyst til. Det blir bare rart og ekkelt. Hvis det ikke er noe annen grunn annet enn å få en relasjon, så er det ikke nødvendig at man må sette seg ned og snakke. Det handler mer om å se hva du gjør med andre,

for det føler jeg er viktig. Det dem ser du gjør med andre at har veldig mye å si for hvordan de oppfatter deg i ditt forhold med dem (...). (Joakim).

Joakim mener at det ikke alltid er en overflod av kommunikasjon som skal til når han skal skape en relasjon til elevene. For Kristoffer som opplever mye fysisk utagering i jobben, forteller han om viktigheten av å ikke ta alle hendelser innover seg, når han opplever å bli slått eller sparket av elever.

Det er liksom ikke noe personlig. De kommer en halvtime etterpå, uoppfordra og sier unnskyld og gir klem og skriver brev. De mener det ikke sånn. Det går ikke noe inn på meg uansett hva de sier eller gjør. De er like glad i meg og jeg er like glad i dem fortsatt på en måte. Jeg skjønner at det ikke er noe personlig. (Kristoffer).

Ut ifra hva Kristoffer sier, tolker jeg det som at han opplever å ha en god relasjon til elevene selv om det ved noen anledninger kan forekomme vold i situasjoner på skolen, ettersom han ikke tar slike hendelser personlig. Rektor Sofia forteller om hvordan gode relasjoner mellom de ansatte og elever med spesielle behov er et viktig fokus i skolen.

Vi er kjempeopptatt av relasjoner, på samme måte som vi er opptatt med relasjoner til alle elever egentlig. Men det er klart at når det er elev, som da har en veldig strikt dagsplan, kanskje har kort eller avkryssninger, eller ulike verktøy for å følge en dagsplan, og det er i tillegg kanskje elever uten språk, så er det ekstra viktig med strukturer. Det er jo klart at da er det jo noe med at man kommer helt utenifra og skal følge opp dette her, så har du dårlige forutsetninger. Du kan ikke strukturene, og du vet ikke at når «du er ferdig med det, så må du ta det kortet der og flytte på det». Det er så viktig for den eleven, for da snakker vi om elever som er mer enn litt autismelight aktig. Da snakker vi om de som har kanskje mangler språk og har en kombo med autisme og kanskje noe annet og. (Sofia).

Sofia snakker om hvordan hun opplever at særlig elever med spesialpedagogiske behov, slik som autisme, og/eller som mangler språk, har bedre forutsetninger dersom de er med en ansatt som har en relasjon med de fra tidligere. Hun trekker på samme tid frem hvordan det er viktig for henne å ansette personer både med og uten utdanning, dere deres personlig kompetanse er det viktigste.

Jeg har hatt noen ufaglærte som er helt naturtalent i det de holder på med. Så har jeg hatt dem som ikke har vært det og. Det er mennesket bak kompetansen, og det at du har livserfaring, men har noen kvaliteter i kraft av den du er. Jeg har jo noen voksne her som jeg skulle duplisert 3-4 så hadde det gått bra. Og det betyr

ikke jeg tenker at utdanning er bortkasta. Det er det slettes ikke. Men det finnes masse flinke ufaglærte folk der ute som gjør veldig verdifulle jobber. (Sofia).

For Sofia er det samtidig viktig å ansette assistenter som virker å være flinke med elever, og som har kjent for å ha lite fravær, da dette er det beste for elevene som er særlig avhengig av struktur og forutsigbarhet. Dette gjelder også hvilken relasjon de ansatte har med elevene. Joakim forteller i sitt intervju om hvor viktig det er å trives med elevene man jobber med, der han sier at han opplever en forskjell i hvordan han og sine kollegaer tenker om elevene.

Jeg sliter med å ikke like unger, jeg vet ikke hvorfor, men jeg føler at det alltid er noe annet bak. Det har skjedd en gang at jeg følte litt sånn någ en liten stund, men det gikk fort over, fordi jeg pressa meg selv til bare «nå må du kutte ut, du skal liksom være voksen». Det er jo det jeg litt føler med andre, når jeg ser det med andre er det sånn «hello du, du er den voksne her». Vi har jo kurs og sånt, som alltid sier noe om hva unger har med seg i bagasjen og at det ikke alltid at det er nødvendig at de har lyst til å være sånn. Det er et uttrykk for noe. Så det ser jeg, og det er snakk om å sette rette personen på den rette plassen. Noen er kanskje veldig god med mennesker, noen av de er kanskje veldig gode med autismeunger. (Joakim).

Med tanke på Joakims personlig kompetanse forteller han at han stadig jobber for å tilpasse seg barna han jobber med, på samme tid som han har funnet ut at det beste er å være ærlige med elevene.

(...) Unger er mye mer empatiske og forståelsesfull når de skjønner hva som skjer. Og veldig lite når dem ikke skjønner hva som skjer. Jeg ser jo det bare når forteller om hvordan autismeungene har det, hvordan elever som sliter har det, og man forklarer det litt til dem, istedenfor for at det er utleverende. De blir veldig forståelsesfulle og ikke like redd for eventuelle personer som kan ha utagerende oppførsel og forstå hvordan de har det og hvordan hjernen deres fungerer. Så det er utrolig viktig å være ærlig. (Joakim).

Joakim forteller i intervju at det har hatt en god effekt på oppførsel til elevene av å være ærlig, da de får en større forståelse elever med «abnormal» oppførsel. Kristoffer forteller at man som ufaglært assistent ikke må være redd for å stille spørsmål i jobben.

Jobben passer ikke til dem som er den stilleste personen, det må være noen som tørr å rett og slett spørre. Det er mange spørsmål som dukker opp i løpet av en dag, og som man ikke tenker over at kommer til å bli et spørsmål når man bare sitter hjemme og er på pcen og ser på tv. (...) I løpet av en skoledag kan det være 1000 spørsmål som du må stille for å komme deg gjennom, så du må være villig til å stille spørsmål. (Kristoffer).

Kristoffer sier at han opplever at jobben består mye av å stille spørsmål til kollegaer om elevens behov og hva han kan bidra med. Emma forteller om en lignende erfaring, der hun opplever at det på hennes arbeidsplass er et mønster med tanke på arbeidsoppgavene man får utdelt.

De som tar ansvar er de som får ansvaret og, er dem man stoler på at jobben blir gjort. (Emma).

Ifølge rektor Sofia spiller dyktige assistenter en essensiell rolle med tanke på fremme barnets beste og kan være en viktig bidragsyter med tanke på samarbeid med lærere. For Joakim er det viktig at man som leder spiller på styrkene til de enkelte assistentene.

(...) Mens de her som er litt utagerende som ADHD, de ligger og flyter litt, fordi det er så forskjell på dem. Det er så forskjell på hva som trigger. (...) Jeg tror det er veldig viktig hvilke folk du setter på dem. Det må være folk som liker de utfordringene, og liker å etterforske litt, og finne ut litt selv. (...) for om du bare forholder deg til faglitteraturen og føler at DET er liksom bibelen din, det føler jeg er litt skummelt for da er du ikke åpen. Og mennesker er jo ikke bruksanvisninger, det er ikke som en vaskemaskin, som du bare kan gå inn og se en feilmelding, også gjør du sånn, så er det greit. Det er ikke sånn det fungerer. Det tror jeg handler om erfaring og sette inn de riktige folkene (...). For det er fint at vi rullere og at det ikke er noen får de faste ikke sant, du skal ikke slite ut folk heller, men bruke de rette folkene på den riktige plassen tror jeg er utrolig viktig. For igjen det å korte ned et sånt vindu av utageringer og sånne ting, at man kan få det litt mindre. (Joakim).

Joakim forteller i vår samtale hvordan han opplever at sammensetninger av de voksne og elevene virker å bli mer bevisstgjort etter man som leder har blitt kjent med den nyansatte. Rektor Sofia opplever at de er blitt flinke til å se hvilke ansatte som trives med hvilke elever, og motsatt, uten at den ansatte selv nødvendigvis ytrer dette selv.

Jeg opplever at vi er ganske gode til å fange opp det selv. At vi ser at det her var ikke noe spesielt god match. Men vi har også tilfeller der ansatte har kjent på at nå, nå kjenner de at det tungt å jobbe med den eleven her. Og det kan jo gå på ulike ting. Det kan jo gå på at man ikke føler at man får til det faglige, men det kan og gå på relasjonelle ting. Og vi er jo forskjellig skrudd sammen. Jeg tror ikke at jeg kunne klart veldig mange dager med de elevene med tyngst store vedvarende behov, for det er ikke der jeg er god. For så vidt ikke tatt noen studiepoeng i det heller, men allikevel det er ikke der som favorittområdet mitt å jobbe med. Mens noen andre kunne ikke tenkt seg noe annet. Og det er jo fint at vi er forskjellige, fordi vi trenger jo forskjellige folk, og forskjellige kompetanse inn i enheten. (Sofia).

Sofia forteller at det kan være tungt for de ansatte å jobbe med elever som har særlige utfordringer i skolen, der alle har ulike ønsker og interesser med tanke på hvilken elev de ønsker å jobbe med. Hun trekker frem at det er fint at man er ulike, og at et mangfoldig personale er en styrke på deres arbeidsplass, da alle innehar sine styrker og svakheter når det gjelder deres kompetanser, både faglig, sosialt og personlig.

5. DRØFTING

I dette kapittelet vil jeg diskutere funnene jeg har gjort, og koble disse opp mot relevant teori, lovverk og styringsdokumenter, i tillegg til tidligere forskning på tematikken. Med utgangspunkt i studiets problemstilling vil jeg diskutere tre hovedtemaer. Det første temaet omhandler arbeidsoppgavene til assistentene og organisering av arbeidet. Temaet er navngitt «arbeidsoppgaver og organisering». Det neste temaet, «informasjon og inkludering informasjon», diskuterer assistentens opplevelse av å få tilstrekkelig med informasjon om elevene de jobber med. Det siste temaet, «relasjoner og personlig kompetanse», omhandler faktorer som skaper relasjoner til elevene, der personlig egenskaper hos assistentene blir diskutert. Selv med disse kategoriseringene er det viktig å påpeke at enhver situasjon vil være formet av konteksten den befinner seg i, i tillegg til personen.

5.1 Arbeidsoppgaver og organisering

Både Utdanningsforbudet, sentrale rapporter og nasjonal og internasjonal forskning belyser en økende tendens til å sette assistenter til spesialpedagogiske oppgaver i skolen (Utdanningsforbudet, 2017; Utdanningsforbudet, 2020; Nordahl et al., 2018; Jackson et al., 2021). Dette ser vi også hos deltakerne til dette studiet, der alle assistentene forteller om en arbeidshverdag som i all hovedsak omhandler spesialpedagogiske oppgaver. Assistentene forteller at de for eksempel kan ha ansvar for å tilrettelegge for og støtte elever med Downs syndrom, autismespekterforstyrrelser eller utagerende atferd. For en

av assistentene innebærer dette å følge opp en enkeltelev gjennom dagen, mens det for to av assistentene vil være å jobbe med en mindre gruppe elever. Dette strider imot dagens opplæringslov (1998) som slår fast at assistenter kun skal bistå som hjelp om de har fått tilstrekkelig med veiledning. Den ufaglærte assistenten Emma, som forteller at hun flere ganger i uka følger opp en elev med Downs syndrom, skal derfor få nødvendig veiledning for å kunne gjennomføre arbeidsoppgavene hun er satt til. I sitt intervju forteller hun derimot om svært lite veiledning, der hun opplever mangel på tilstrekkelig informasjon om eleven hun jobber med.

En usikkerhet om hvilke arbeidsoppgaver som skal gjøres, vises i assistentenes beskrivelser av en vanlig arbeidsdag som ufaglærte. To av assistentene opplever at arbeidsoppgavene er utydelige, noe som virker å være særlig gjeldende når man er tilkallingsvikar. For de to tilkallingsvikarene virker det å være en tilnærmet norm at det er lite tid til å innhente viktig informasjon om elevene man skal jobbe med, og dermed også hvilke arbeidsoppgaver man har. Å bli ringt dagen før vil derfor skape usikkerhet for assistentene med tanke på hva arbeidsdagen vil bestå av og hvordan de kan være til mest mulig støtte for elevene. Ifølge NOU 2019:23 vises også en slik uvisshet knyttet til hvilke arbeidsoppgaver som er implementert i arbeidsbeskrivelsen til assistenter (NOU, 2019:23). Dette kommer på bakgrunn av manglende informasjon om elevene, samt korttidsfravær blant personalet. Å sette ufaglærte i krevende arbeidsoppgaver som omhandler elever som har behov for ekstra tilrettelegging, oppleves problematisk for assistentene. Manglende arbeidsinstruks og en opplevelse av å ikke vite hvilke arbeidsoppgaver man har i arbeidet med disse elevene, stiller også spørsmålet om hvilken nytte assistentene har i undervisningen. De tre ufaglærte assistentene uttrykker i denne studien uklare arbeidsoller og ønske om informasjon om elevene. En slik arbeidsfordeling blir av Nordahl-utvalget trukket frem som grunnene til at de ønsker å fjerne elevs rett til spesialundervisning, ettersom ufaglærte får tildelt arbeidsoppgaver de ikke er kvalifisert til å gjøre (Nordahl et al., 2018). Å bli plassert i oppgaver man ikke har kompetanse innenfor, der det samtidig er gitt lite informasjon i forkant, spiller med andre ord en vesentlig rolle i hvordan assistenter opplever sin arbeidsrolle.

Hvilke arbeidsoppgaver man har som ufaglært assistent, kan sees i sammenheng med hvilken støtte man blir ansett å være for elevene. Tidligere studier argumenterer for at det er et skille mellom støtten assistenter opplever at de for barna (KS, 2010). Studien viser at arbeidsoppgavene i hovedsak omhandler å være en sosial, personlig og praktisk støtte, mens et mindretall av assistentene i studien oppga at de opplevde å være en pedagogisk og faglig støtte (KS, 2010). Dette samsvarer i noen grad med hva de tre deltakerne i dette forskningsprosjektet forteller om, der alle beskriver arbeidsoppgaver

som primært innebærer å være en sosial og personlig støtte: Å jobbe for å støtte elevene i samspill med andre, men også for at de skal føle seg anerkjent og sett på et personlig plan. Ingen av assistentene fortalte derimot om arbeidsoppgaver som innebærer å være en praktisk støtte, slik som å bistå ved bruk av rullestol eller hjelp med påkledning. Basert på de tre deltakernes beskrivelser av hvilken støtte de er for elevene, tolker jeg som det derfor som at det primært er den sosiale og personlige støtten som assistentene identifiserer seg med i sin arbeidsbeskrivelse. Slike funn kan likevel skyldes hvilke spørsmål som ble stilt med utgangspunkt i intervjuguiden, i tillegg til formuleringer og tolkninger som har blitt gjort underveis. I intervjuene ble det på samme tid diskutert hvorvidt assistentene får et faglig og pedagogisk opplegg de skal ha med elevene, der de svarte at de noen ganger får et faglig undervisningsopplegg, som de i flere tilfeller gjennomfører på grupperom. Dermed vil assistentene tenkes å både være en pedagogisk og faglig støtte for elevene, selv om de ikke beskriver oppgavene sine slik.

Hvilken støtte assistentene er ansett å være for elevene, og hvilke arbeidsoppgaver dette medfølger, vil endres dersom forslagene om en ny opplæringslov trer i kraft (NOU, 2019:23). Her vil det ikke lenger være mulig for assistenter å ta eleven ut av klassefellesskapet, fordi mesteparten av undervisningen skal foregå i det ordinære. Dette vil si at assistenter fremdeles vil kunne fungere som en sosial og praktisk støtte for elevene, men i tilfeller med faglig undervisningsopplegg vil læreren ha ansvaret (NOU, 2019:23). I den forbindelse er det svært interessant å belyse hvilke opplevelser assistentene i denne studien har, med tanke på å være en støtte for elevene både utenfor og i klasserommet. Alle deltakerne forteller hvordan de opplever at det fungerer godt å ta elevene ut av klasserommet, der de gjennomføre undervisningsopplegg på grupperom med en mindre gruppe, eller en-til-en. To av assistentene fremhever på samme tid at det ikke alltid er mulig å gjennomgå faglig innhold i klasserommet, særlig på grunn av støy og uro. I disse tilfellene virker det ofte virker å være mest hensiktsmessig å trekke eleven ut av fellesskapet. I lys av revisjonen av opplæringsloven vil slike tilrettelegginger ikke kunne gjøres av assistentene alene, fordi læreren må være til stede. Dette kan påvirke assistentens opplevelse av at det i flere tilfeller er elevens beste å bli med dem ut av klasserommet. På den andre siden vil det kunne argumenteres for at assistentene nå vil kunne oppleve å være bedre bidragsyter når de kun skal være en støtte på det sosiale og personlige planet, der de får arbeidsoppgave der de kan oppleve mer mestring. Lærere med formell undervisningskompetanse vil dermed ta ansvaret for de akademiske prestasjonene til elevene utenfor klasserommet når det er nødvendig.

5.2 Informasjon og inkludering

Et gjennomgående tema i samtalen jeg har med de ufaglærte assistentene er manglende informasjon om elevene de jobber med, der de opplever lite deltakelse i møter med lærere og skoleledelse. Vesentlig informasjon blir fortalt av assistentene å komme i forbifarten mellom skoletimer, og en av deltakerne beskriver at det ikke er tid til samtaler med kollegaer i forkant av møte med elevene. Et slikt fravær av informasjon, blir også trukket frem av internasjonale studier i forbindelse med bruk av assistenter i undervisning og elevens akademiske mestring. Funnene viser hvordan dårlig informasjonsflyt er en faktor som har en negativ innvirkning på elevens læring (Howard & Ford, 2007; Sharma & Salend, 2016). Assistentens forutsetning for å være en faglig støtte for elevene, uten relevant informasjon om elevene, er av den grunn interessant å trekke frem. Som alle assistentene forteller om, må de i flere tilfeller gå innom kontoret til lærere for å diskutere undervisningen og innhente informasjon, for å vite hvilke hensyn de skal til i undervisningen med elevene de jobber med. Dette underbygges også i Webster et al. (2011) sine studier, der lærere opplever at de har lite tid til samtaler med assistentene. Gjennom tidligere forskning på tematikken og funn i denne studien, kommer et felles ønske til lys, både fra både lærere og assistenter, om bedre informasjonsutveksling blant de ansatte. Dette forutsette bedre bruk av ressursene i skolen, i tillegg til en skoleledelse som legger til rette for at sine ansatte opplever å få tilstrekkelig med informasjon om elevene.

Rektoren i denne studien poengterer i sitt intervju at inkludering av alle ansatte også er et ønske fra skoleledelsen sin side, der alle som jobber med en elev skal ha tilgang til den samme informasjon. Slik to av assistentene forteller om, foregår en slik inkludering hovedsakelig på SFO-møter, som foregår utenfor den ordinære skoletiden. Som tilkallingsvikar er den ene deltakeren klar over at møter for å diskutere elever med spesialpedagogiske utfordringer er et tilbud de ansatte får, men som hun ikke får deltatt på, på grunn av arbeidsoppgaver hun blir satt til. Lite deltakelse og medvirkning på møter og avgjørelser som omhandler elevene de jobber med blir også trukket frem av Howard og Ford (2007) og Sharma og Selend (2016). Dette sees i sammenheng med hvordan assistenters rolle påvirker elevens opplevelse av undervisningen (Howard & Ford, 2007; Sharma & Salend, 2016). Assistentene bruker mye tid med de enkelte elevene og innehar derfor mye kunnskap om disse, som kan gi merverdi for de andre ansatte i skole i deres arbeid i et klassemiljø som de samme elevene er en del av. Rektoren i denne studien trekker derfor fram nettopp inkludering av assistenter i møter som et viktig aspekt ved jobben, slik at denne kunnskapen blir delt. Dette ser vi også i studier fra Webster et al. (2011), der lærere ønsker større deltakelse av assistenter i møter som omhandler elevene, fordi de ofte tilbringer mye tid med en slik elevgruppe. Som funnene i min studie tilsier, opplever assistentene at det er lite rom for å videreføre sine erfaringer og kunnskaper om elevene

på møter, og de får dermed ikke bidratt på en måte som potensielt kunne gagnet både lærere og elevenes selv. Disse funnene strider imot anbefalingene som kommer fram i den nevnte forskningen til Howard & Ford (2007), Sharma & Selend (2016) og Webster et al. (2011).

Assistentenes tilgjengelighet og dyktighet blir av rektor i studien trukket frem som grunner til hvorfor en assistent blir inkludert på møter om elevene og ikke. Som rektoren påpeker i sitt intervju, blir ikke ufaglærte som ikke er «gode» i jobben ansett å være en førsteprioritet i møteinnkallelser. I den forbindelse er det derfor interessant å diskutere om hvilke faktorer som gjør en ufaglært dyktig i jobben og ikke. En naturlig tanke i slike tilfeller vil kunne være at assistenter som opplever å få informasjon om elevene og som deltar i møter som omhandler elevene, vil ha bedre forutsetninger for å gjøre en god jobb med elever som har spesialpedagogiske behov. En refleksjon av dette er også hvorvidt assistentene selv ønsker å bli prioritert og inkludert. Som nevnt tidligere, tilsier både tidligere forskning samt funnene i denne studien, at det er en interesse fra lærere, skoleledelse og assistenter for å skape felles tid for informasjonsutveksling, i tillegg til større deltakelser av assistenter på møter (Webster et al., 2011). Av den grunn vil både ressurser på den enkelte skoler, læreren og skoleledelsen ønske, i tillegg til assistentenes engasjement kunne bli ansett å være faktorer som spiller inn på ufaglærte opplever å ha tilstrekkelig med informasjon om elevene.

5.3 Relasjoner og personlig kompetanse

På lik linje med inkludering blir en god relasjon til elevene trukket frem av Utdanningsdirektoratet (2019) som en beskyttelsesfaktor for elevens helse, trivsel og læring i skolen. For å oppnå en slik relasjon er elevene avhengig av trygge rammer der de voksne oppleves som en faglig og sosial støtte (Drugli, 2011). For å skape slike trygge læringssituasjoner vil stabilitet og forutsigbarhet være viktig for elevene. Som rektoren forteller om i sitt intervju, jobber de aktivt for at de ansatte skal rullere på hvilke elever de er på, slik at arbeidet ikke skal oppleves som for krevende. En slik normativ utskifting kan derfor skape mindre trygge rammer for elevene, der de møter flere voksne på samme dag. To av assistentene i studien uttrykker på samme tid at det er vanskelig å få relasjoner til elevene som tilkallingsvikar, da man ikke har kjennskap til eleven. En av assistentene opplever at det tar tid å skape en relasjon til elevene og finne ut hvilke metoder som fungerer best for eleven og deres samspill. Samme assistent opplever likevel at det er greit med rulling av hvilken elev man jobber på, ettersom man får muligheten til å skape relasjoner med flere av elevene.

En relasjon vil ifølge Spurkeland (2005) kunne bestå av tillitt, humor og utvikling. Dette vises også i assistentens beskrivelser av hvilke aspekt de vektlegger i relasjonsbyggingen med elevene. For en av assistentene, påpektes det at det viktigste er å jobbe for å «like elevene» og dermed å trives med elevene man er med. Når han har dette som utgangspunkt opplever han, slik jeg tolker det, at han har et godt fundament når han skal skape en god relasjon til elevene. Som ufaglært mener han at det ikke er informasjon om elevene det viktigste i dette arbeidet, men å finne sin egen metode i samarbeid med eleven. Bruk av humor blir også fremhevet som et godt utgangspunkt for å skape gode relasjoner for disse deltakerne, i tillegg til å være ærlige med elevene som kan være et tegn på tillitt. Ved å vise elevene sider av seg selv gjennom humor og være åpen om situasjoner som foregår i skolen, vil det kunne føre til en god relasjon mellom assistent-elev, tar man utgangspunkt i Spurkeland (2005) sine teorier. For de to andre assistentene er det å sette grenser til elevene underveis i relasjonen en viktig del av det å komme tettere på barna. En av deltakerne påpeker likevel at han pleier å være «overgrei» i starten for at elevene skal bli trygge på han, mens det for den andre assistenten opplever at det fungerer godt å tilpasse seg etter hva man snakker om med elevene, og dermed komme på deres «nivå». Som funnene tilsier er det viktig for de ufaglærte å vise flere sider av seg selv for å skape gode relasjoner, der flere av elementene Spurkeland påpeker i sin relasjonsmodell (2005), blir brukt i undervisningen.

Assistentene uttrykker på samme tid at det ved flere tilfeller oppleves problematisk å skape gode relasjoner til elever som fremstår lukket. Alle deltakerne beskriver særlig utfordringer i starten av en relasjon, der man enda ikke har fått testet ut hva som er mest hensiktsmessig for relasjonsbyggingen og ikke. Dette kan sees i sammenheng med Spurkeland (2005) perspektiver om tillit og utvikling, der slike aspekt gjerne omfatter et begrep om endring over tid. Uforutsigbare hverdager for assistentene med rullinger av hvilke elever man jobber med og informasjon i siste liten, vil derfor være en medvirkende faktor til relasjonen assistentene opplever å få med elevene. Ifølge Baker (2006) og Buchanan et al. (2002) vil elever som opplever en dårlig relasjon til de voksne utvikle en sårbarhet, i tillegg til en høyere risiko for mobbing. Dette illustrerer viktigheten av å skape gode relasjoner til elevene, der relasjonsbygging er ansett å være en stor del av arbeidsbeskrivelsen til ansatte i skolen. På samme tid vil elevenes spesialpedagogiske behov påvirke hvilken relasjon assistentene opplever å få til barna.

To av assistentene i denne studien jobber med elever som har utagerende atferd, som vil kunne ha en innvirkning på assistentenes opplevelse av relasjonen de har til barna. Disse deltakerne beskriver likevel at de opplever å ha en god relasjon til disse elevene, og begrunner dette i deres egne erfaringer og opplevelser med slike vansker. Problemer med

utagering oppstår ifølge Ogden (2015) ofte på grunn av elevens forutsetninger i møte med forventninger fra miljøet. Drugli (2011) illustrerer samtidig en korrelasjon mellom en svak voksen-elev relasjon og elever med atferdsvansker. Et viktig fokus er derfor å skape trygge og nære relasjoner til elevene, i tillegg til å inneha kunnskap om elevens forutsetninger og behov (Ogden, 2015). Assistentene i dette studiet beskriver at det kan være krevende å bygge relasjoner til elever med utagerende atferd, på samme som de opplever stor mestring når de får det til. Dette uten særlig informasjon om elevens behov. Den ene ufaglærte i min studie beskriver hvordan det «kribler i hjertet» når han skal hjelpe elever som slike utfordringer i skolen, ettersom han vet at når han er en støtte for eleven, hjelper han også hele klassen. En annen deltaker har opplevd flere hendelser der han har blitt både slått og sparket, hvor han forteller at slike opplevelser ikke går inn på han personlig. Dette forklarer han gjennom den gode relasjonen han har til elevene, der han vet at de ikke mener noe vondt med det de gjør. Disse funnene kan dermed vise at assistentens opplevelse av relasjonene de får til barna ofte kommer på bakgrunn av deres motivasjoner for jobben og synet på elevene.

Utfordringer med å skape relasjoner til elever vises også i funn i min studie, der de tre assistentene forteller at de synes det er utfordrende å bygge en god relasjon til elever med autismespekterforstyrrelser (ASF). En av assistentene opplever blant annet å inneha manglende kompetanse om tilrettelegging for elever med spesialpedagogiske utfordringer. Selv om elever med slike utfordringer vil kunne ha ulike forutsetninger i undervisningen, er et fellestrekk et behov for trygge og positive omgivelser, samt aksept (Grøholt et al., 2015). Selv om en av assistentene forteller at han finner det vanskelig å skape relasjoner med elever med ASF, opplever han at det fungerer godt å fortelle medelever om elevens forutsetninger, for å skape et trygt læringsmiljø. En annen deltaker i dette prosjektet fremhever hvordan det er viktig å sette tydelige grenser med elever med ASF der man blir kjent med elevene. På denne måten kan hun lære seg hva som fungerer for eleven, og bygge gode relasjoner. Selv om to av deltakerne har mye erfaring med elever på autismespekteret, belyser de også at det er ubehagelig når elevene mangler muntlig språk da kommunikasjon oppleves som krevende. Et samarbeid med spesialpedagog som har utarbeidet undervisningsopplegget, i tillegg til informasjon om elevene, vil derfor kunne skape gode forutsetninger for assistenter som ubehag med en slik elevgruppe, på bakgrunn av manglende kompetanse. Dette vil kunne skape et godt grunnlag for assistent-elev relasjonen, samt elevens opplevelser av omgivelsene. Gode relasjoner mellom voksen-elev blir på samme tid ansett å være en viktig ressurs for igangsettelsen av tiltak (Kaale og Nordahl-Hansen (2019). Dette, i tillegg til hvor egnet assistentene er, blir også særlig belyst av rektoren i min studie.

I samtalen med rektoren som er intervjuet, kommer det tydelig frem at hun ønsker et personell som er dyktige til det de driver med, med en personlig egnethet som legger til rette for elevene. Utdanning hos den enkelte blir diskutert som viktig, men ikke avgjørende. Både forskning på feltet, i tillegg til samtaler med de ufaglærte assistentene, underbygger dette. Assistentene blir i Webster et al. (2011) beskrevet som en god støtte for motivasjon, tålmodighet, sensitivitet, støy og uro i klasserommet, i tillegg til å være en generell avlastning for lærere. I min studie blir disse beskrivelsene også trukket frem, der assistentene opplever å bidra til ro i timene ved å ta elever ut av klasserommet når det er behov for det, hjelpe til når læreren trenger en ekstra hånd, være en god venn og støtte ved å tilpasse seg elevens nivå og sette grenser. Dette er alle arbeidsoppgaver fortalt av tre ufaglærte assistenter som beskriver hva de gjør på en daglig basis, og som kan sees på som en del av en persons egnethet i jobben. Videreføring av feil informasjon og usikkerhet rundt spørsmålene elevene stiller, blir på samme tid trukket frem som sider ved assistentens rolle som er særlig fremtredende på bakgrunn av manglende opplæring (Webster et al., 2011). Disse aspektene kan også sees i sammenheng med assistenter som ikke er like egnet for jobben, på bakgrunn av eksempelvis motivasjon eller lærevillighet.

Personlig egnethet og personlig kompetanse har i dette forskningsprosjektet blitt ansett å være to egenskaper som beskriver lignende ferdigheter ved en person. Om man er egnet til jobben man har, kan derfor bli sett i sammenheng med hvordan man er som person og yrkesutøver (Natland & Johannessen, 2020). Her vil man også kunne trekke frem en persons ønske og evne til å skape gode relasjoner til elev, ettersom relasjonsbygging kan defineres som en del av en persons ferdigheter, evner, kunnskap og holdning (Spurkeland, 2005). Selv tolker jeg dette som et perspektiv som dessuten må sees i sammenheng med en persons motivasjon for å gjøre en god jobb, der de ansatte opplever trivsel og mestring. Dette samsvarer med hva de ufaglærte assistentene forteller om når de beskriver hva de opplever å trives best med i jobben, der gode relasjoner, varierte arbeidsdager, refleksjoner og spennende utfordringer, blir trukket frem som givende aspekter ved jobben. Selv om man blir ansett å ha en egnethet som passer til jobben som assistent, vil dette forutsette en ledelse som legger til rette for å fremme deres personlige kompetanse og ønsker med jobben. Å jobbe med elever man trives med og som man kan være med i en lengre periode, vil også kunne være svært essensielt når man som ufaglært jobber med elever med spesialpedagogiske utfordringer. I likhet med elevene i skolen, er det viktig for assistentene å bli sett og hørt i arbeidet de gjør, noe både rektoren og assistentene uttrykker et tydelig ønske om i sine intervjuer.

6. AVSLUTTENDE KOMMENTARER

Gjennom denne studien har jeg svart på problemstillingen ««Hvordan opplever ufaglærte assistenter sin arbeidsrolle med tanke på elever med spesialpedagogiske behov?»». For å undersøke tematikken har jeg gjennomført fire semistrukturerte kvalitative intervjuer på tre ufaglærte assistenter, i tillegg til en rektor ved en grunnskole. Fokuset har hele veien vært å fremme de ufaglærtes stemme og erfaringer. I dette avsluttende kapittelet vil jeg først gi en oppsummering av sentrale funn, for så å se nærmere på studiens bidrag og begrensinger. Deretter vil forslag til videre forskning på temaet bli trukket frem. Avslutningsvis vil jeg komme med egne avsluttende refleksjoner.

6.1 Oppsummering av studiens sentrale funn

De tre ufaglærte assistentene i denne studien var innom flere faktorer som beskriver deres opplevelse av å jobbe med elever med spesialpedagogiske behov i skolen. Her ble blant annet viktigheten av få informasjon og å bli inkludert i møter og kurs trukket frem. Et slikt ønske om å få bedre informasjon om elevene de jobber med, vises også tydelig i forskning på feltet, der både lærere og assistentene opplever manglende tid til informasjonsdeling (Howard & Ford, 2007; Sharma & Salend, 2016; Webster et al., 2011). Dette fortalte også rektoren om i sitt intervju, der hun trakk frem at assistentene ofte besitter mye verdifull kunnskap om elevene, hvor de har behov for arenaer der de kan dele sine erfaringer. En tydelig tendens blant de tre ufaglærte var i tillegg hvordan en god relasjon er avgjørende for elevens læringsutbytte og trivsel på skolen. Dette er i tråd med både Spurkeland (2005) og Drugli (2011) teorier om relasjoner, der flere av deres aspekter for å skape en god relasjon til elever ble nevnt av alle deltakerne.

Analysen viser hvordan assistentene opplever å være en sosial og personlig støtte for elevene, der de også i noen tilfeller gjennomfører faglig undervisningsopplegg. I den forbindelse har forslag til ny opplæringslov blitt diskutert, ettersom dette vil endre hvilke arbeidsoppgaver assistenter skal ha (NOU, 2019:23). Her har det vært sentralt å reflektere rundt assistentenes bidrag i undervisning. Et positivt aspekt ved revisjon av dagens opplæring er hvordan ufaglærte nå vil kunne bidra med det de er gode til: å være en personlig og sosial støtte for elevene. Samtidig vil assistentens opplevelse av arbeidshverdagen kunne bedres ved mindre belastning i henhold til arbeidsoppgaver. Elever med spesielle behov vil også få undervisning av personer med formell undervisningskompetanse, og dermed den tilretteleggingen de i flere tilfeller har krav på. På den andre siden forteller deltakerne i denne studien om hvordan de opplever å avlaste lærerne og klassen når det gjelder støy og uro. Deres positive opplevelser med å gjennomføre undervisningen på grupperom og en-til-en, er derfor ikke tatt høyde for i ny

opplæringslov. Tidligere forskning på feltet og i denne studien viser på samme tid at ressurser mangler i skolen i dag, noe som ikke vil forandres ved at assistenter får andre og færre arbeidsoppgaver enn tidligere (KS, 2010; Nordahl et al., 2018; Webster et al., 2011). Uavhengig av hvilke støtte assistenter nå skal være i undervisning, er det likevel viktig at assistenter får tilstrekkelig med veiledning som Prop. 57 L (2022-2023) trekker frem. Dette vil kunne føre til at assistentene får den informasjon de behøver for å gjøre en jobb, samtidig som det vil bedre deres opplevelse av egen arbeidsrolle.

Mestringsfølelsen av elever som endelig åpner seg opp for assistentene, der man har «knekker koden» for både relasjon og undervisningen, er beskrivelser som alle assistentene forteller om i denne studien. En slik progresjon forutsetter ofte tid og ressurser, ettersom man må finne ut hva som fungerer og hva som ikke fungerer i arbeidet med barn, skal man følge Ogden (2015) og Spurkeland (2011) teoretiske perspektiver. På samme tid beskriver de tre deltakerne en krevende oppgave med å ikke vite hvilken elev de skal være, der det er varierende grad av hvilken informasjon deltakerne opplever å få. To av deltakerne deler på samme tid en erfaring og et engasjement for elever som strever med utagerende atferd og ADHD, da de innehar en personlig kjennskap om slike utfordringer i skolen. For slike elever, derav elever med autismespekterforstyrrelser og utageringsproblematikk, vil det ifølge Grøholt et al. (2015) og Ogden (2015) være viktig med stabilitet for eleven. For assistentene i denne studien, virket det å være vanskelig å komme inn på slike elever, særlig med tanke grunn av rulleringer som rektoren forteller om i sitt intervju. I lys av Natland og Johannessen (2020) blir på samme tid en ansatts personlig egnethet for jobben ansett å være essensielt for arbeidsoppgaver som deltakerne forteller om. For rektoren i denne studien var en slik forutsetning avgjørende når de søker nye ansatte, der hun opplevde at en persons personlige kompetanse er lett å fange opp. Selv hadde deltakerne ulike opplevelser av hva som er mest fordelaktig for å skape gode relasjoner til elevene, og derav hvordan de er en sosial og faglig støtte for elevene. Ønske om barnets beste virket på samtidig å være et fellestrekk for alle de fire deltakerne i denne studien.

6.2 Bidrag og begrensinger

Som alle forskningsprosjekt innehar denne studien også sine begrensinger. Selv om studien har bidratt med å få et innblikk i ufaglærte assistenters opplevelse, har det vært flere faktorer som har spilt inn på studiets overførbarhet. En åpenbar svakhet er særlig et lite utvalg av intervjupersoner, der jeg kun lyktes i å få tak tre assistenter. Dette er i tillegg en relativt homogen gruppe, der alle deltakerne er ufaglærte, noe som kan ha påvirket funn i analysen og sentrale drøftingspunkt. På samme tid kan det også tenkes at assistentene som takket ja til å bli intervjuet deler et felles engasjement for jobben de har

og elevene de jobber med, som kan ha bidratt til flere fellesnevner i analysens funn. Et utvalg bestående av én rektor kan også være en mulig begrensning, selv om dette var et valg som ble gjort basert på hva hovedfokuset til studien er, nemlig assistenter. Rektorens stemme og perspektiv har vært en viktig og interessant del av studien. En ekskludering av læreres synspunkt og erfaringer med å arbeide med assistenter er også en mulig begrensning, da dette er en yrkesgruppe som har blitt nevnt ved flere anledninger. Et annet svært interessant aspekt ville også vært å inkludere barnets stemme og deres opplevelser, da det er nettopp deres ønsker og behov om tilrettelegging man tar høyde for i skolen. Det er med andre ord mange stemmer som fortjener – og burde – bli hørt. Samtidig, i denne studien var det assistentenes opplever jeg ønsket å løfte frem, på bakgrunn av manglende empiri i dagens litteratur. Inkludering av flere grupper kunne utydeliggjort deres perspektiver.

Med tanke på forskningens formål, håper jeg at min forskning kan være et viktig bidrag til å fremme assistentens opplevelser i deres arbeid med elever med spesialpedagogiske behov. I lys av revisjon av dagens opplæringslov, har jeg også et ønske om at deltakernes erfaringer og bidrag kan være med på å reflektere rundt de forslagene som nå har kommet rundt endringer av assistenters rolle i skolen. På samme tid er det viktig å påpeke at intervjuguiden ble utarbeidet i forkant av egen gjennomgang av både NOU 2019:23, Høringsnotatet (Kunnskapsdepartementet, 2021) og Prop. 57 L (2022-2023), i tillegg til gjennomføringen av intervjuene. En begrensning er av den grunn manglende spørsmål og perspektiver fra assistentene som deltok på intervju, hvor deres refleksjoner om revisjon av opplæringsloven er fraværende. Studien kan likevel bidra til å fremme en rolle i skolen som er mye brukt diskutert, men i liten grad lyttet til.

6.3 Implikasjoner og veien videre

Dersom assistentenes opplevelser gjelder flere enn deltakerne i studien, kan man anta at assistenter er et viktig bidrag i skolen og en god støtte for elever med spesialpedagogiske behov. Manglende faglig kompetanse og formell utdanning hos de ufaglærte kan på samme tid indikere at det er i flere tilfeller er behov for lærere og spesialpedagoger som innehar en kunnskap om elevens behov. Dette vil likevel kreve et tett samarbeid mellom lærer/spesialpedagog og assistenter, da dette er en gruppe som ofte blir satt til krevende arbeidsoppgaver, og som behøver informasjon for å tilrettelegge for elevene. Forskningen viser samtidig at det er mangel på tid og ressurser slik skolen er organisert og utformet i dag. Denne studien har vist hvordan assistenters stemme er lite forsket på, der det er behov for flere studier. Et eksempel på dette kan være en spørreundersøkelse som inkluderer både lærere og assistenter, der det blir stilt spørsmål rundt deres samarbeid med tanke på elever med spesielle behov. En annen interessant metodikk i den forbindelse

ville også vært observasjonsstudier gjort på ufaglærte i spesialundervisninger, for å få innblikk i faktorer som kan spille inn i både elevens og assistenters opplevelse av undervisningen.

6.4 Konkluderende refleksjoner

Denne studien hadde som hensikt å fremme ufaglærte assistenters erfaringer rundt å jobbe med elever som har spesialpedagogiske utfordringer i skolen. Jeg ønsket å få innsikt i hvilke faktorer som spiller inn i deres opplevelse av egen arbeidshverdag, og om det er noen utfordringer de støter på som ufaglært i arbeidsoppgaver de ikke har formell kompetanse til å gjennomføre. Ved å intervju tre ufaglærte assistenter fikk jeg en felles forståelse av at det er viktig for assistentene å lytte til elevens behov, der de ønsker å vite mest mulig om deres vansker for å skape en god skolehverdag for barna. For deltakerne virket det å være avgjørende å skape nære relasjoner og ta elevenes utfordringer på alvor, både for deres egen og elevens mestring. Ved å skape slike bånd til elevene og kunne innhente viktig informasjon om behovene deres, vil man kunne komme en lang vei. For assistenter med en slik personlig egnethet og en motivasjon for jobben, vil de kunne bidra til et positiv lærings- og utviklingsmiljø for elevene. På samme tid forutsetter dette forutsigbarhet for elevene som den enkelte skoleledelse må legge til rette for. Med forslag til en ny opplæringslov ser vi samtidig på kontraster når det gjelder hvordan assistenter brukes i undervisning i dag, og hvordan de skal brukes fremover. Uavhengig av hvilke endringer som får gjennomslag, er det likevel viktig at den nye opplæringsloven reflekterer over dagens virkelighet, der ressursene i skolen forvaltes på en måte som er det beste for assistentene, og naturligvis også for elevene.

Referanser

- Baker, J.A. (2006). Contributions of teacher-child relationships to positive school adjustment during elementary school. *Journal of School Psychology, 44*, 211–229.
- Berger, R. (2013). Now I see it, now I don't: researcher's position and reflexivity in qualitative research. *Sage Journals, 15*(2), 219-234. <https://doi.org/10.1177/1468794112468475>.
- Biggs, E. E., Gilson, C. B., & Carter, E. W. (2016). Accomplishing more together: Influences to the quality of professional relationships between special educators and paraprofessionals. *Research and Practice for Persons with Severe Disabilities, 41*(4), 256–272. <https://doi.org/10.1177/1540796916665604>.
- Blatchford, P., Russell, A., & Webster, R. (2012). Reassessing the impact of teaching assistants: How research challenges practice and policy. *Routledge, 55*(1), 111-113.
- Buchanan, A., Flouri, E. Og Brinke, T. (2002). Emotional and behavioral problems in childhood and distress in adult life: risk and protective factors. *Australian and New Zealand Journal of Psychiatry, 36*, 521–527.
- Bruan, V. & Clarke, V. (2012). Thematic analysis. I H. Cooper (Red.), *Apa handbook of research methods in psychology: Vol. 2. Research designs* (s. 57-71). American Psychological Association.
- Dalen, M. (2013). *Intervju som forskningsmetode. En kvalitativ tilnærming*. (2.utg.). Universitetsforlaget.
- Devecchi, C., & Rouse, M. (2010). An exploration of the features of effective collaboration between teachers and teaching assistants in secondary schools. *Support for Learning, 27*(2), 171–184. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9604.2010.01445>.
- Drugli, M. B. (2011). Kvalitet på lærer-elev-relasjonen i norsk grunnskole. *Spesialpedagogikk, 76*(4), 28–35. <https://utdanningsforskning.no/artikler/2011/kvalitet-pa-larer-elev-relasjonen-i-norsk-grunnskole/>.
- Dyssegaard, C.B., Larsen, T. M.B & Tifikci, N. (2013). *Effekt og pædagogisk indsats af børn med særlige behov i grundskolen. Systematisk review. Dansk Clearinghouse for Uddannelseforskning, (13)*.
- Dyssegaard, C.B. & Larsen, M.S. (2013). Viden om inklusion. *Dansk Clearinghouse for Uddannelseforskning, (13)*.

- KS (2010). FOU-PROSJEKT. Bruk av assistenter og lærere uten godkjent utdanning i grunnopplæringen. *Kommunesektorens interesse- og arbeidsgiverorganisasjon*. <https://www.ks.no/contentassets/b04a91886d7147be9b483e895f873dbb/rapport.pdf>.
- Groom, B. & Rose, R. (2005). Supporting the inclusion of pupils with social, emotional and behavioural difficulties in the primary school: the role of teaching assistants. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 5(1), 20-30. <https://doi.org/10.1111/j.1471-3802.2005.00035.x>.
- Grøholt, B., Garløv, I., Weidle, B. og Sommerschild, H. (2015). *Lærebok i barnepsykiatri* (5. utg.). Universitetsforlaget.
- Gudmundsdóttir, S. (1992) Den kvalitative forskningsprosessen. I Moen, T. & Karlsdóttir, R. (red.) (2011) *Sentrale aspekter ved kvalitativ forskning* (s.15-33). Tapir akademiske forlag.
- Gustafson, T. & Sevje, G. (2021). *Håndbok for assistenter*. Pedlex.
- Haug, P. (2014). *Inkludering*. Gyldendal Akademisk.
- Howard, R., & Ford, J. (2007). The roles and responsibilities of teacher aides supporting students with special needs in secondary school settings. *Australian Journal of Special Education*, 31(1), 25–43. <https://doi.org/10.1080/10300110701268461>.
- Jackson, C., Sharma, U., Odier-Guedj, D. & Deppeler, J. (2021). Teachers' Perceptions of Their Work with Teacher Assistants: A Systematic Literature Review. *Australian Journal of Teacher Education*, 46(11). <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1333611.pdf>.
- Kaale, A. & Nordahl-Hansen, A. (2019). Barn og unge med autismspekterforstyrrelser. I E. Befring, K-A. B. Næss & R. Tangen (Red.), *Spesialpedagogikk* (6. utg., s. 523-547). Cappelen Damm Akademisk.
- Kleven, T. A. (2008). Validity and validation in qualitative and quantitative research. *Nordisk Pedagogik*, 28, 219–233. ISSN 0901-8050.
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju*. (3.utg.) Gyldendal Akademisk.

- Meld. St. 6. (2019-2020) *Tett på – tidlig innsats og inkluderende fellesskap i barnehage, skole og SFO*. Kulturdepartementet. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld.-st.-6-20192020/id2677025/>.
- Natland, S., & Johannessen, A. (2020). Det er noe med den personlige egnetheten: Arbeidsgiveres vurderinger av uformelle kompetanser og deres betydning for ansettelse innen helse- og sosialfeltet. *Tidsskrift for velferdsforskning*, 23(2), 86-99.
- Nilsen, S. & Bjørnsrud, H. I. (2018). *Tanker om fremtidens spesialpedagogikk – et tilsvarende til Nordahl-rapporten*. <https://www.utdanningsnytt.no/fagartikkel-spesialpedagogikk/tanker-om-fremtidens-spesialpedagogikk---et-tilsvar-til-nordahl-rapporten/110240>.
- Nordahl, T., et al. (2018). *Inkluderende fellesskap for barn og unge*. Fagbokforlaget. <https://nettsteder.regjeringen.no/inkludering-barn-unge/files/2018/04/INKLUDERENDE-FELLESSKAP-FOR-BARN-OG-UNGE-til publisering-04.04.18.pdf>.
- Nymo, T., P. & Stensig, N. (2017). Bruk av assistenter i grunnskolen. *Faktaark 2017:3*. https://www.utdanningsforbundet.no/globalassets/var-politikk/publikasjoner/faktaark/faktaark_2017.03.pdf.
- NESH. (2021). *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap og humaniora*. De nasjonale forskningsetiske komiteene. <https://www.forskningsetikk.no/retningslinjer/hum-sam/forskningsetiske-retningslinjer-for-samfunnsvitenskap-og-humaniora/>.
- NOU 2019:23 (2019). *Ny opplæringslov*. <https://www.regjeringen.no/contentassets/3a08b44df1e347619e32db47d13ac0cd/no/pdf/s/nou201920190023000dddpdfs.pdf>.
- Nymo, P. T. & Stensig, N. (2017). *Bruk av assistenter i grunnskolen*. <https://www.utdanningsforbundet.no/var-politikk/publikasjoner/2017/bruk-av-assistenter-i-grunnskolen/>.
- Opplæringsloven (1998). *Lov om grunnskolen og den videregående opplæringa (opplæringslova)* (LOV-1998-07-17-61). <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61>.

- Ogden, T. (2015). *Sosial kompetanse og problematferd blant barn og unge*. Gyldendal akademisk.
- PROP 57. L (2022-2023). *Lov om grunnskoleopplæringa og den vidaregående opplæringa* (opplæringslova). Kunnskapsdepartementet.
<https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/prop.-57-l-20222023/id2967679/>.
- Postholm, M. B. (2010). *Kvalitativ metode. En innføring med fokus på fenomenologi, etnografi og kasusstudier* (2.utg). Universitetsforlaget.
- Redaksjonen for norsk APA-stil. (2021). *Norsk APA-manual: En nasjonal standard for norskspråklig APA-stil basert på APA 7th* (Versjon 1.7). Unit.
<https://www.unit.no/tjenester/norsk-apa-referansestil>.
- Kunnskapsdepartementet (2021). *Høringsnotat. Forslag til ny opplæringslov og endringer i friskoleloven*. Det kongelige kunnskapsdepartement.
<https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/horing-opplaringslov/id2868810/>.
- Ringdal, K. (2018). *Enhet og mangfold. Samfunnsvitenskapelig forskning og kvantitativ metode*. Fagbokforlaget (4. utg.).
- Skau, G. M. (2017). *Gode fagfolk vokser. Personlig kompetanse i arbeid med mennesker* (5 utg.). Cappelen Damm Akademisk.
- Spurkeland, J. (2005). *Relasjonskompetanse. Resultater gjennom samhandling*. Universitetsforlaget.
- Sharma, U., & Salend, S. (2016). Teaching assistants in inclusive classrooms: A systematic analysis of the international research. *The Australian Journal of Teacher Education*, 41(8), 118–134. <https://doi.org/10.14221/ajte.2016v41n8.7>.
- Stutchbury, K. (2021). Critical realism: An explanatory framework for smallscale qualitative studies or an 'unhelpful edifice'? *International Journal of Research & Method in Education*, 45(2), 113-128. <https://doi.org/10.1080/1743727X.2021.1966623>.
- Thagaard, T. (2018). *Systematikk og innlevelse. En innføring i kvalitativ metode*. Fagbokforlaget (5. utg.).
- Tjora, Aksel (2021). *Kvalitative forskningsmetoder i praksis*. (4.utg.). Gyldendal.

- Terry, G., Hayfield, N., Clarke, V. & Braun, V. (2017). Thematic Analysis. I C. Willig & W. Stainton Rogers (Red.), *The SAGE Handbook of Qualitative Research in Psychology* (2.utg, s.17-37). SAGE Publications. <https://doi.org/10.4135/9781526405555>.
- UNESCO. (1994). *The Salamanca statement and framework for action on special needs education*. UNESCO.
- Utdanningsdirektoratet (2019). *Tiltak for å bedre relasjoner*. <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/skolemiljo/tiltak-skolemiljo/skolemiljotiltak-relasjonsarbeid/#a144318>.
- Utdanningsdirektoratet (2020). *Overordnet del - Et inkluderende læringsmiljø*. Regjeringen. <https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/>.
- Utdanningsdirektoratet (2023). *Fakta om spesialpedagogisk hjelp og spesialundervisning*. <https://www.udir.no/tall-og-forskning/statistikk/analyser/fakta-om-spesialpedagogisk-hjelp-og-spesialundervisning/>.
- Utdanningsdirektoratet (2022). *Spesialundervisning*. <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/spesialpedagogikk/spesialundervisning/>.
- Utdanningsdirektoratet (2022). *Tilpasset opplæring*. <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/tilpasset-opplaring/>.
- Utdanningsdirektoratet (u.å.). *Overordnet del – verdier og prinsipper for grunnopplæringen*. <https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/prinsipper-for-laring-utvikling-og-danning/sosial-laring-og-utvikling/?lang=nob>.
- Utdanningsforbundet (2020). Nøkkeltall om grunnskolen t.o.m skoleåret 2019/20. *Faktaark 2020:1*. <https://www.utdanningsforbundet.no/var-politikk/publikasjoner/2020/nokkeltall-for-grunnskolen-t.o.m.-skolearet-201920/>.
- Utdanningsspeilet (2014). *Tall og analyse av barnehager og grunnopplæringen i Norge*. <http://www.udir.no/tall-og-forskning/publikasjoner/utdanningsspeilet/>.
- Utdanningsspeilet (2016). *Utdanningspeilet 2016 presenteres tatt og analyse av barnehager og grunnopplæringen i Norge*. <https://utdanningspeilet.udir.no/2016/>.
- Warren, C.A.B., Barnes-Brus, T., Burgess, H. et al. (2003). After the Interview. *Qualitative Sociology* 26, 93-110. <https://doi.org/10.1023/A:1021408121258>.

Webster, R., Blatchford, P., Bassett, P., Brown, P., Martin, C. & Russell, A. (2011). The wider pedagogical role of teaching assistants. *Routledge*, 31(1), 3-20.

<https://www.tandfonline.com/doi/epdf/10.1080/13632434.2010.540562?needAccess=true&role=button>.

Wilson, E. & Bedford, D. (2008). 'New partnerships for learning': Teacher and teaching assistants working together in schools – the way forward. *Journal of Education for Teaching*, 24(2), 137-150.

<https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/02607470801979574>.

VEDLEGG 1

Intervjuguide assistenter

Intro:

- Tusen takk!
- Anonymisering, frivillige å svare
- Trekke deg når du vil
- Formålet med intervjuet er å få innsikt i assistentenes opplevelse
- Spennende tematikk, jeg gleder meg! Høres dette greit ut?

Introduksjonsspørsmål:

- Kan du fortelle meg om hvordan du fikk jobben som assistent?
- Hvor lenge har du hatt denne jobben?
- Hvilken utdanning/bakgrunn har du?
- Kan du fortelle meg litt om hvilke arbeidsoppgaver du har, og hvordan en vanlig arbeidsdag for deg ser ut?
- Hvordan opplever du å jobbe med elever som har spesielle behov?
 - o Hadde du noe erfaring med å jobbe med barn som har ekstra utfordringer før du startet å jobbe her?
- Har du fått noe opplæring/deltatt på kurs for å få innsikt i hvordan du kan være en god støtte for elevene du jobber med?
 - o Har du fått tilbud om dette eller har du etterspurt denne informasjonen selv?
- På hvilken måte blir du inkludert i informasjon som omhandler elevene du jobber med? (f.eks. møter med foreldre, sakkyndig vurdering etc.)
 - o Opplever du at du som assistent blir prioritert av lærerne/skoleledelsen slik at du får deltatt på viktige møter og samtaler som er relevante for ditt arbeid?
- Hvilke erfaringer har du gjort deg med tanke på samarbeid med lærere?
 - o Er det noen særlige utfordringer du har støtt på i dette samarbeidet?
- Hvordan opplever du at samarbeidet med skoleledelsen har vært og er? (Rektor, skolesekretær, inspektører etc.).
- Føler du selv at du har fått tilstrekkelig med informasjon og opplæring om elevene du jobbet med?

- På hvilken måte?/hva mangler du?
- Kan du fortelle meg om noen situasjoner du husker spesielt godt med å jobbe som assistent i spesialundervisningen?

Videre spørsmål:

- Hvilken støtte er det forventet at du skal være for elevene i spesialundervisningen?
 - Er det mest fokus på det sosiale eller det faglige? Evt. motoriske.
- Fungerer du i hovedsak om en ekstra voksen i klasserommet, eller har du mye ansvar en-til-en med elevene?
- Hvor tydelig føler du arbeidsoppgavene dine er til enhver tid?
 - Hvem er det du kontakter dersom du opplever enkelte oppgaver som problematiske eller du er usikker på hva du skal gjøre?
- Hvordan tror du de andre assistentene du jobber sammen med opplever å være assistent til elever med spesielle behov?
 - Er det noe forskjell i hvilke arbeidsoppgaver du og dine kolleger får?
- Hvordan opplever du relasjonen du og dine elever har?
 - Hvordan jobber du for å få en god relasjon til elevene?
 - Hva synes du selv er mest utfordrende med å bygge en god relasjon?
- Hvilke forventinger opplever du at lærere har til dere assistenter?
- Er det noe du skulle ønske skoleledelsen eller lærere hadde gjort annerledes for deg som er assistent særlig med tanke på arbeidet med elever med spesielle behov?

Avslutningsspørsmål:

- Hva liker du best med jobben din?
 - Hva kunne blitt gjort for at du trives mer i jobben?
 - Hvordan må til for at du beholder (denne) motivasjonen?
- Har du opplevd mestring i jobben, kan du i så fall fortelle om dette?
 - Husker du et tilfelle der du følte at du ikke mestret jobben?

Avslutning:

- Er det noe du tenker er viktig at jeg vet om din rolle i skolen som jeg ikke har spurt om?
- Det har vært veldig spennende å snakke med deg, tusen takk igjen for at du tok deg tiden til å dele dine erfaringer!

VEDLEGG 2

Intervjuguide rektor

Intro:

- Tusen takk!
- Anonymisering, frivillig å svare
- Trekke deg når du vil
- Formålet med intervjuet, bakgrunnsinformasjon
- Spennende tematikk, jeg gleder meg! Høres dette greit ut?

Introduksjonsspørsmål:

- Hvor lenge har du vært rektor på ... skole?
- Hvor mange assistenter har i skolen i dag?
 - o Har dere hatt et ca. likt antall assistenter tiden du har jobbet her eller har det økt/minsket?
- Hvilke kriterier har dere når dere ansetter assistenter i skolen?
 - o Ønsker dere primært å ansette faglærte eller er ikke det like viktig for dere?
- Er det noe samarbeid mellom deg som rektor og SFO-ledelsen når dere skal ansette en assistent?
- Har dere noen protokoller eller prosedyrer dere følger når det begynner en ny assistent hos dere?
- På hvilken måte blir assistentene informert om de ulike behovene til elevene?
- Kan du fortelle meg litt om hvilke arbeidsoppgaver assistentene har, og hvordan en vanlig arbeidsdag for de kan se ut?
 - o Får alle assistentene de samme arbeidsoppgaver eller har dere en annen fordeling?
- Hvilken type støtte er det ment at assistenter skal være for elever med spesielle behov?
 - o Er det sosialt/faglig/motorisk?
- På hvilken måte legger dere til rette for at assistentene skal få oppgaver som er tilpasset deres erfaringer og kunnskaper?
- Hvilken forventninger har du som rektor til assistenter?
- Hvilke forventninger opplever du at lærere har til assistenter?

- Har du fått tilbakemeldinger på dette samarbeidet? Fra assistentene selv eller lærerne.

Videre spørsmål:

- Det har jo i de seneste årene vært mye snakk om den økende bruken av assistenter i spesialundervisningen, hva tenker du om dette?
 - Hva tror du er grunnen til at det har vært en slik økning?
- Hvordan opplever du samarbeidet med assistentene?
 - Har det endret seg over tid?
- Opplever du at assistentene er tilfreds med arbeidsoppgavene de får utdelt?
 - I så fall; på hvilke måte?
 - Hvilke tilbakemeldinger har du fått på dette?
- På hvilken måte blir assistentene inkludert i informasjon som omhandler elevene de jobber med? (f.eks. møter med foreldre, sakkyndig vurdering etc.)
- Tilbyr skolen kurs eller etter/videreutdanning til assistentene?
- Opplever du at assistentene selv etterspør informasjon om elevene?
- Hvordan tror du det påvirker hvilke relasjoner elevene har til assistenter hvis det er perioder med mye utskiftning eller omrokkeringer blant de ansatte?
 - Har du en opplevelse av hvordan assistentene jobber for å få en relasjon til elevene de jobber med?
- Hvordan oppleves det å ansette assistenter til å jobbe med elever med spesielle behov?
 - Er det noe som oppleves utfordrende?
 - Hva synes du fungerer godt?
- Er det noe du skulle ønske at dere som skoleledelsen hadde gjort annerledes med tanke på assistentene som jobber på skole?
- Hvem er det du tenker at assistentene burde gå til dersom de opplever noe som problematisk mtp arbeidet eller om de ønsker mer informasjon om elevene?

Avslutning:

- Er det noe du tenker er viktig at jeg vet om assistenter i opplæringen som jeg ikke har fanget opp med det jeg har spurt om?
- Det har vært veldig spennende å snakke med deg, tusen takk igjen for at du tok deg tid til denne praten!

VEDLEGG 3

Vil du delta i forskningsprosjektet

Assistenters opplevelse av egen arbeidsrolle i skolen?

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å undersøke hvordan assistenter i grunnskolen opplever sin rolle i arbeidet med elever med særskilte behov. I dette skrevet gir vi deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

Formål

Dette forskningsprosjektet er en masteroppgave på min studie i spesialpedagogikk ved NTNU. Prosjektet skal omhandle assistenter i barneskolen og deres opplevelse av å jobbe med elever med spesielle behov. Hovedfokus for oppgaven vil være hvilke opplæring og arbeidsoppgaver de får, deres opplevelse av egen sosiale kompetanse med tanke på relasjonsbygging til elevene, og hvordan de jobber med den faglige mestringen til elevene. Formålet med prosjektet er å få innsikt i hvilke muligheter og begrensinger som finnes innenfor deres arbeidsbeskrivelse, og hvordan assistenter blir fulgt opp av skoleledelsen. Inkludering med tanke på deltakelse på planleggingsmøte, og samarbeid med instanser som PPT og ikke minst foreldre, vil også være svært relevant for denne tematikken. Den tentative problemstilling for prosjektet er følgende: «*Hvordan opplever assistenter egen rolle med elever i spesialundervisningen?*»

Opplysninger som forekommer i dette prosjektet vil kun bli brukt til det formålet en masteroppgave innehar, og vil dermed ikke bli brukt i andre sammenhenger. Ettersom formålet med prosjektet er å få innsikt i assistenter opplevelser og erfaringer, vil det gjennomføres totalt to-tre intervjuer med assistenter.

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

Det er jeg, Ingrid Nøhr, i samarbeid med min veileder på NTNU, Anne-Lise Sæteren, som er ansvarlige for prosjektet.

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

Du får spørsmål om å delta i dette forskningsprosjektet ettersom du er registret som assistent på en grunnskole i Trondheim Kommune. Utvalgsriteriene for prosjektet er assistenter i alle aldre som jobber som assistent i skolen, og som har erfaring med elever med spesielle behov. I tillegg til deg, er det to-tre andre som vil få samme henvendelse. Dine kontaktopplysninger er hentet fra Trondheim kommune sin nettside, der det er oppgitt informasjon om de ansatte ved hver skole, og hvilken arbeidsstilling de har.

Hva innebærer det for deg å delta?

Hvis du samtykker til å delta i dette forskningsprosjektet vil det bli gjennomført et intervju, der det vil bli benyttet en lydopptaker for å registrere opplysningene du forteller. Intervjuet vil ta ca. 30-45 minutter. Spørsmålene som vil bli stilt vil konsentrere seg på hvilke arbeidsoppgaver du har, hvordan du opplever samarbeid med skoleledelsen, hvilke opplæring du har fått, og hvilken erfaringer du har gjort deg.

Det er frivillig å delta

Det er frivillig å delta i prosjektet. Hvis du velger å delta, kan du når som helst trekke samtykket tilbake uten å oppgi noen grunn. Alle dine personopplysninger vil da bli slettet. Det vil ikke ha noen negative konsekvenser for deg hvis du ikke vil delta eller senere velger å trekke deg. Din relasjon til arbeidsplassen eller arbeidsgiver vil ikke bli påvirket av opplysningene du gir.

Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger

Vi vil bare bruke opplysningene om deg til formålene vi har fortalt om i dette skrivet. Vi behandler opplysningene konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket. De ansvarlige for prosjektet vil være de eneste som vil ha tilgang på personopplysninger som blir gitt. Navn og kontaktopplysninger vil derfor bli erstattet med en kode som lagres på egen navneliste adskilt fra øvrig data, der lagring av datamaterialet vil foregå på en sikret forskningsserver. Din deltakelse vil ikke kunne gjenkjennes i publikasjonen, der navn og øvrige kontaktopplysninger vil bli anonymisert.

Hva skjer med personopplysningene dine når forskningsprosjektet avsluttes?

Prosjektet vil avsluttes når oppgaven er godkjent. Oppgavene er planlagt å bli levert innen juni 2023. Etter prosjektslutt vil datamaterialet med dine personopplysninger anonymiseres. Personopplysninger vil bli selektert bort da dette ikke er relevant for forskningen, der navn vil bli anonymisert ved å benytte falskt navn. Det vil kun være arbeidsstilling og ca. arbeidserfaring som vil være relevant for dette prosjektet. Lydopptaket som vil bli gjort i intervjuet vil kun bli gjenkjent av de ansvarlige for prosjektet.

Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

På oppdrag fra NTNU har Personverntjenester vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

Dine rettigheter

Så lenge du kan identifiseres i datamaterialet, har du rett til:

- innsyn i hvilke opplysninger vi behandler om deg, og å få utlevert en kopi av opplysningene
- å få rettet opplysninger om deg som er feil eller misvisende
- å få slettet personopplysninger om deg
- å sende klage til Datatilsynet om behandlingen av dine personopplysninger

Hvis du har spørsmål til studien, eller ønsker å vite mer om eller benytte deg av dine rettigheter, ta kontakt med:

- NTNU ved Ingrid Nøhr (ingrinoh@stud.ntnu.no) eller veileder Anne-Lise Sæteren (anne.l.sateren@ntnu.no).
- Vårt personvernombud: Thomas Helgesen (thomas.helgesen@ntnu.no).

Hvis du har spørsmål knyttet til Personverntjenester sin vurdering av prosjektet, kan du ta kontakt med:

- Personverntjenester på epost (personverntjenester@sikt.no) eller på telefon: 53 21 15 00.

Med vennlig hilsen

Ingrid Nøhr
(Forsker)

Anne-Lise Sæteren
(Veileder)

VEDLEGG 4

Vil du delta i forskningsprosjektet

Assistenters opplevelse av egen arbeidsrolle i skolen?

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å undersøke hvordan assistenter i skolen opplever sin rolle i arbeidet med elever med særskilte behov, samt organisering rundt assistenter. I dette skrevet gir vi deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

Formål

Dette forskningsprosjektet er en masteroppgave på min studie i spesialpedagogikk ved NTNU. Prosjektet skal omhandle assistenter i barneskolen og deres opplevelse av å jobbe med elever med spesielle behov. Hovedfokus for oppgaven vil være hvilke opplæring og arbeidsoppgaver de får, deres opplevelse av egen sosiale kompetanse med tanke på relasjonsbygging til elevene, og hvordan de jobber med den faglige mestringen til elevene. Formålet med prosjektet er å få innsikt i hvilke muligheter og begrensninger som finnes innenfor deres arbeidsbeskrivelse, og hvordan assistenter blir fulgt opp av skoleledelsen. Inkludering med tanke på deltakelse på planleggingsmøte, og samarbeid med instanser som PPT og ikke minst foreldre, vil også være svært relevant for denne tematikken. Den tentative problemstilling for prosjektet er følgende: «*Hvordan opplever assistenter egen rolle med elever i spesialundervisningen?*».

Opplysninger som forekommer i dette prosjektet vil kun bli brukt til det formålet en masteroppgave innehar, og vil dermed ikke bli brukt i andre sammenhenger. Ettersom formålet med prosjektet er å få innsikt i assistenter opplevelser og erfaringer, vil det gjennomføres totalt to-tre intervjuer med assistenter. I tillegg til dette vil det bli gjennomført et intervju med en ansatt i skoleledelsen, for å få innsikt i organiseringen rundt assistenter, og begrunnelsen for valg av assistenter i spesialundervisningen.

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

Det er jeg, Ingrid Nøhr, i samarbeid med min veileder på NTNU, Anne-Lise Sæteren, som er ansvarlige for prosjektet.

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

Du får spørsmål om å delta i dette forskningsprosjektet ettersom du er registret som leder i en grunnskole i Trondheim Kommune. Utvalgsriteriene for prosjektet er ledere i skolen som benytter seg av assistenter i spesialundervisningen. Det vil kunne være deg som får denne henvendelsen. Dine kontaktopplysninger er hentet fra Trondheim kommune sin nettside, der det er oppgitt informasjon om de ansatte ved hver skole, og hvilken arbeidsstilling de har.

Hva innebærer det for deg å delta?

Hvis du samtykker til å delta i dette forskningsprosjektet vil det bli gjennomført et intervju, der det vil bli benyttet en lydopptaker for å registrere opplysningene du forteller. Intervjuet vil ta ca. 30-45 minutter. Spørsmålene som vil bli stilt vil konsentrere seg om organiseringen

av assistenter, hvilken arbeidsoppgaver de har, inkludering av assistenter i informasjon som omhandler elever, og erfaringer med å ansette assistenter.

Det er frivillig å delta

Det er frivillig å delta i prosjektet. Hvis du velger å delta, kan du når som helst trekke samtykket tilbake uten å oppgi noen grunn. Alle dine personopplysninger vil da bli slettet. Det vil ikke ha noen negative konsekvenser for deg hvis du ikke vil delta eller senere velger å trekke deg. Din relasjon til arbeidsplassen eller kolleger vil ikke bli påvirket av opplysningene du gir.

Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger

Vi vil bare bruke opplysningene om deg til formålene vi har fortalt om i dette skrevet. Vi behandler opplysningene konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket. De ansvarlige for prosjektet vil være de eneste som vil ha tilgang på personopplysninger som blir gitt. Navn og kontaktopplysninger vil derfor bli erstattet med en kode som lagres på egen navneliste adskilt fra øvrig data, der lagring av datamaterialet vil foregå på en sikret forskningsserver. Din deltakelse vil ikke kunne gjenkjennes i publikasjonen, der navn og øvrige kontaktopplysninger vil bli anonymisert.

Hva skjer med personopplysningene dine når forskningsprosjektet avsluttes?

Prosjektet vil avsluttes når oppgaven er godkjent. Oppgavene er planlagt å bli levert innen juni 2023. Etter prosjektslutt vil datamaterialet med dine personopplysninger anonymiseres. Personopplysninger vil bli selektert bort da dette ikke er relevant for forskningen, der navn vil bli anonymisert ved å benytte falskt navn. Det vil kun være arbeidsstilling som vil være relevant for dette prosjektet. Lydopptaket som vil bli gjort i intervjuet vil kun bli gjenkjent av de ansvarlige for prosjektet.

Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

På oppdrag fra NTNU har Personverntjenester vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

Dine rettigheter

Så lenge du kan identifiseres i datamaterialet, har du rett til:
innsyn i hvilke opplysninger vi behandler om deg, og å få utlevert en kopi av opplysningene
å få rettet opplysninger om deg som er feil eller misvisende
å få slettet personopplysninger om deg
å sende klage til Datatilsynet om behandlingen av dine personopplysninger

Hvis du har spørsmål til studien, eller ønsker å vite mer om eller benytte deg av dine rettigheter, ta kontakt med:

NTNU ved Ingrid Nøhr (ingrinoh@stud.ntnu.no) eller veileder Anne-Lise Sæteren (anne.l.sateren@ntnu.no).

Vårt personvernombud: Thomas Helgesen (thomas.helgesen@ntnu.no).

Hvis du har spørsmål knyttet til Personverntjenester sin vurdering av prosjektet, kan du ta kontakt med:
Personverntjenester på epost (personverntjenester@sikt.no) eller på telefon: 53 21 15 00.

Med vennlig hilsen

Ingrid Nøhr
(Forsker)

Anne-Lise Sæteren
(Veileder)

VEDLEGG 5



Norsk ▾ Ingrid Nøhr ▾

[Meldeskjema](#) / [Masteroppgaven om bruk av assistenter i grunnskolen](#) / Vurdering

Vurdering av behandling av personopplysninger

Skriv ut

23.12.2022 ▾

Referansenummer
312191

Vurderingstype
Automatisk

Dato
23.12.2022

Prosjekttittel
Masteroppgaven om bruk av assistenter i grunnskolen

Behandlingsansvarlig institusjon
Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet / Fakultet for samfunns- og utdanningsvitenskap (SU) / Institutt for pedagogikk og livslang læring

Prosjektansvarlig
Anne-Lise Sæteren

Student
Ingrid Nøhr

Prosjektperiode
01.01.2023 - 31.05.2023

Kategorier personopplysninger
Alminnelige

Lovlig grunnlag
Samtykke (Personvernforordningen art. 6 nr. 1 bokstav a)

Behandlingen av personopplysningene er lovlig så fremt den gjennomføres som oppgitt i meldeskjemaet. Det lovlige grunnlaget gjelder til 31.05.2023.

[Meldeskjema](#)

Grunnlag for automatisk vurdering

Meldeskjemaet har fått en automatisk vurdering. Det vil si at vurderingen er foretatt maskinelt, basert på informasjonen som er fylt inn i meldeskjemaet. Kun behandling av personopplysninger med lav personvernulempe og risiko får automatisk vurdering. Sentrale kriterier er:

- De registrerte er over 15 år
- Behandlingen omfatter ikke særlige kategorier personopplysninger;
 - Rasemessig eller etnisk opprinnelse
 - Politisk, religiøs eller filosofisk overbevisning
 - Fagforeningsmedlemskap
 - Genetiske data
 - Biometriske data for å entydig identifisere et individ
 - Helseopplysninger
 - Seksuelle forhold eller seksuell orientering
- Behandlingen omfatter ikke opplysninger om straffedommer og lovovertrædelser
- Personopplysningene skal ikke behandles utenfor EU/EØS-området, og ingen som befinner seg utenfor EU/EØS skal ha tilgang til personopplysningene
- De registrerte mottar informasjon på forhånd om behandlingen av personopplysningene.

Informasjon til de registrerte (utvalgene) om behandlingen må inneholde

- Den behandlingsansvarliges identitet og kontaktopplysninger
- Kontaktopplysninger til personvernombudet (hvis relevant)
- Formålet med behandlingen av personopplysningene
- Det vitenskapelige formålet (formålet med studien)
- Det lovlige grunnlaget for behandlingen av personopplysningene
- Hvilke personopplysninger som vil bli behandlet, og hvordan de samles inn, eller hvor de hentes fra
- Hvem som vil få tilgang til personopplysningene (kategorier mottakere)
- Hvor lenge personopplysningene vil bli behandlet
- Retten til å trekke samtykket tilbake og øvrige rettigheter

Vi anbefaler å bruke vår [mal til informasjonsskriv](#).

Informasjonssikkerhet

Du må behandle personopplysningene i tråd med retningslinjene for informasjonssikkerhet og lagringsguider ved behandlingsansvarlig institusjon. Institusjonen er ansvarlig for at vilkårene for personvernforordningen artikkel 5.1. d) riktighet, 5. 1. f) integritet og konfidensialitet, og 32 sikkerhet er oppfylt.

