

Therese Iren Ravn Rasmussen

"Det er liksom ikke et eget kapittel i barne- og ungdomsarbeider-boka om det."

En kvalitativ studie av fire assistenters opplevelse av å arbeide med utagerende atferd i skolen

Masteroppgave i Spesialpedagogikk

Veileder: Torill Moen

November 2023

Therese Iren Ravn Rasmussen

"Det er liksom ikke et eget kapittel i barne- og ungdomsarbeider-boka om det."

En kvalitativ studie av fire assistenters opplevelse av å arbeide med utagerende atferd i skolen

Masteroppgave i Spesialpedagogikk
Veileder: Torill Moen
November 2023

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



Kunnskap for en bedre verden

Sammendrag

Mye tyder på at atferdsvansker i skolen er et økende problem i dagens samfunn. Elever som sliter med å regulere sin atferd og tilpasse seg skolehverdagen vekker bekymring blant skoleansatte. For elever med atferdsvansker er skolen en viktig arena for sosial utvikling og inkludering. Derfor er de ansattes kompetanse og forståelse av atferdsvansker av stor betydning for å kunne håndtere dem effektivt og støtte disse elevene for å sikre positiv utvikling. Videre tyder forskning på at assistenter spiller en viktig rolle i arbeidet med atferdsvansker i skolen, men det er vanskelig å finne studier som undersøker assistentenes oppfatning av denne rollen eller hvordan de utfører den.

Målet med denne studien har vært å få innsikt i assistenters opplevelser av sin rolle i arbeidet med elever med atferdsvansker. Dette har jeg utforsket gjennom problemstillingen «Hvordan opplever assistenter arbeidet med utagerende atferd i skolen?» Gjennom kvalitative intervjuer delte fire assistenter sine refleksjoner og opplevelser. I studien fant jeg at informantene var opptatt av opplevelsen av egen kompetanse, opplevelsen av utenforskap og opplevelsen av ansvar.

Informantene i studien la vekt på betydningen av kompetanse i håndtering av atferdsvansker. De mente selv at de mangler tilstrekkelig kunnskap om atferdsvansker for å takle utfordringene. De uttrykte et sterkt ønske om å øke sin kompetanse på dette området. Manglende inkludering og deltakelse i det faglige fellesskapet og i planlegging av skolehverdagen ble også identifisert som en opplevelse informantene satt med. De følte seg sjelden inkludert i samarbeid og planlegging, noe de opplevde begrenset deres arbeid med å håndtere elever med atferdsvansker effektivt. Assistentene etterlyste mer målrettet samarbeid med pedagoger og eksterne instanser for å kunne støtte elevene mer hensiktsmessig. I studien fant jeg også at assistentene opplevde et betydelig ansvar i arbeidet med denne elevgruppen. Mangel på støtte og veiledning fra skolens ledelse og kolleger gjorde at informantene kjente på en opplevelse av å stå alene i arbeidet med elevene. De følte seg ansvarlige for å ivareta elevene og håndtere atferdsvanskene, men uten støtte, veiledning og kunnskap opplevdes ansvaret belastende og førte til usikkerhet og stress, samt bekymring for egen helse og eget velvære.

Denne studien diskuterer viktigheten av kompetanse, faglig fellesskap og riktig plassering av ansvar når det gjelder arbeidet med elever med atferdsvansker i skolen. Resultatene fra denne studien gir innsikt i hvordan assistenter opplever sin rolle i arbeidet med elever med atferdsvansker. Det er viktig å ta hensyn til disse opplevelsene og erfaringene for å kunne utvikle bedre støttetiltak og veiledning for assistenter, som spiller en avgjørende rolle i skolemiljøet.

Abstract

Much indicates that behavioral difficulties in schools are a growing issue in today's society. Students who struggle to regulate their behavior and adapt to the school environment raise concerns among school staff. For students with behavioral challenges, school is a crucial arena for social development and inclusion. Therefore, the competence and understanding of school staff regarding behavioral difficulties are of significant importance for effectively managing them and supporting these students to ensure positive development. Furthermore, research suggests that teaching assistants play a crucial role in addressing behavioral challenges in schools, but it is challenging to find studies that investigate teaching assistants' perceptions of this role or how they perform it.

The aim of this study has been to gain insights into teaching assistants' experiences of their role in working with students with behavioral difficulties. This has been explored through the research question, «How do teaching assistants experience working with disruptive behavior in schools?» Through qualitative interviews, four teaching assistants shared their reflections and experiences. In the study, I found that the participants were concerned about the experience of one's own competence, the experience of exclusion, and the experience of responsibility.

The participants in the study emphasized the importance of competence in handling behavioral difficulties. They believed that they lacked sufficient knowledge about behavioral challenges to address them effectively and expressed a strong desire to enhance their competence in this area. Lack of inclusion and participation in the professional community and in the planning of the school day were also identified as experiences that the participants had. They often felt excluded from collaboration and planning, which they perceived as limiting their ability to effectively manage students with behavioral difficulties. The teaching assistants called for more targeted collaboration with educators and external agencies to support students more effectively. In the study, I also found that the teaching assistants felt a significant burden of responsibility in working with this group of students. The lack of support and guidance from the school's leadership and colleagues made the participants feel like they were on their own in their work with the students. They felt responsible for the well-being of the students and managing their behavioral challenges, but without support, guidance, and knowledge, this responsibility became burdensome and led to uncertainty, stress, and concerns about their own health and well-being.

This study discusses the importance of competence, professional community, and the appropriate allocation of responsibilities when it comes to working with students with behavioral difficulties in schools. The findings from this study provide insights into how teaching assistants perceive their role in working with students with behavioral challenges. It is essential to consider these experiences and insights in developing better support measures and guidance for teaching assistants, who play a crucial role in the school environment.

Forord

Endelig har jeg kommet frem til et lenge ønsket mål; å kunne fullføre og presentere min egen masteroppgave. Dette arbeidet representerer en betydningsfull milepæl i min akademiske reise på mange måter. Den har bidratt til personlig læring og utvikling, og har for meg blitt en påminnelse om styrken som ligger i utholdenhet og engasjement.

Først og fremst vil jeg si tusen takk til min veileder Torill Moen, hvis uerstattelige veiledning har vært avgjørende i denne prosessen. Din støtte, evne til å utfordre og motivere gjennom tydelig veiledning har vært avgjørende for å lede meg gjennom denne oppgaven. Jeg er takknemlig for din tålmodighet og dedikasjon.

Jeg vil også uttrykke min dype takknemlighet overfor min kjære ektemann Rune, som gjennom hele veien har hatt troen på meg og gitt uvurderlig støtte når jeg har trengt det. Takk til min flotte ungdom i huset, Isak og Kaisa, som har vist tålmodighet og forståelse for en noe fraværende mor i denne krevende perioden. Uten familiens forståelse og oppmuntring, ville dette prosjektet vært langt mer utfordrende.

Jeg vil også takke informantene som har stilt opp og gjort denne studien mulig. Uten dere hadde dette ikke skjedd. Til slutt vil jeg også takke venner og øvrig familie som har gitt meg støtte, oppmuntring og inspirasjon underveis.

Å skrive denne studien har ikke vært uten utfordringer, spesielt med tanke på at den har blitt gjennomført ved siden av en fulltidsjobb. Til tross for tunge stunder og lange netter var det aldri et alternativ å gi opp. Det har vært en lærerik reise som jeg nå ikke ville vært foruten. Jeg er stolt over det jeg har oppnådd og ser frem til å kunne anvende denne nye kunnskapen i fremtiden.

Jeg håper at denne masteroppgaven kan bidra til økt forståelse av det aktuelle emnet og være til nytte for andre som deler min interesse. Jeg ser frem til de fremtidige mulighetene som denne oppgaven kan åpne for.

Jeg dedikerer denne oppgaven til min høyt elskede og savnede mor, som ikke lenger er blant oss. Jeg vet du ville blitt umåtelig stolt om du hadde sett min reise gjennom utdanning og valg jeg har tatt siden du gikk bort. Din stemme har alltid vært med meg
<3

31.10.23

Therese

Innhold

1. Innledning	10
1.1. Presentasjon av tema	10
Min motivasjon for studiet	11
2. Teori og tidligere forskning	13
2.1. Definisjoner på atferdsvansker	13
2.2. Perspektiver på utvikling av sosial atferd og atferdsvansker.....	14
2.3. Assistenter i skolen.....	15
2.4. Praksisfellesskap	16
2.5. Kompetanse	17
Handlingskompetanse	17
Kompetansetrekanten og personlig kompetanse	19
Kompetanse i arbeidet med atferdsproblemer	20
Støtte, veiledning og samarbeid	21
2.6. Forskning om assistenter i skolen:.....	22
3. Vitenskapsteori og forskningsmetoder	25
3.1. Det vitenskapsteoretiske grunnlaget	25
3.2. Kvalitativ metode	25
Kvalitativt intervju	25
3.3. Utvalgelse:	27
3.4. Datainnsamling	27
Intervjuguide	28
Gjennomføring av intervju	28
Transkribering og analyse.....	29
3.5. Troverdighet.....	29
Validitet.....	30
Transparens.....	31
3.6. Ethiske betraktninger	31
4. Presentasjon og drøfting av funn	33
4.1. Opplevelsen av egen kompetanse.....	33
Funn og Analyse.....	33
Drøfting:	37
4.2. Opplevelsen av internt utenforskap	40
Funn og analyse	40
Drøfting	44
4.3. Opplevelsen av ansvar	47

Funn og analyse	47
Drøfting:	50
4.4. Avsluttende drøfting	53
5. Oppsummering av studien	56
5.1. Studiens begrensninger og videre forskning.....	57
6. Referanser.....	59
7. Vedlegg.....	62

1. Innledning

1.1. Presentasjon av tema

Atferdsvansker i skolen ser ut til å være et stadig økende problem. Å møte elever som strever med å regulere og tilpasse seg krav og forventninger i hverdagen, og som viser det gjennom utagerende atferd, virker å være en voksende problemstilling på skolene. Atferdsvansker er som regel forbundet med ulike og sammensatte årsaker, og arbeidet med atferdsvansker forutsetter en systemisk tenking der alle samarbeider om samme mål (Grimsæth et al., 2018, s. 321). For elever som har samspills- og atferdsvansker, vil skolen være en viktig sosial arena for å bli integrert og slik unngå å bli marginalisert i samfunnet. Dermed er det viktig at lærere har sikker teoretisk kunnskap om disse problemene for å øke deres handlingskompetanse (Grimsæth & Irgan, 2016).

Disse elevene har en stor sårbarhet med seg i møte med omgivelsene. Manglende kunnskap, forståelse og kompetanse kan bli risikofaktorer som forhindrer god og positiv utvikling. Det er dog betydelig bruk av assistenter i arbeid med atferdsvansker på skolen. Oppgangen i antall årstimer til assistenter og andre i elevrettet arbeid har vært betydelig de siste ti årene i Norge og skyldes, ifølge Utdanningsforbundet, økningen i årstimer til assistent i spesialundervisning. De visert til en økning på nesten 70% fra 2011/12 til 2021/22 (Utdanningsforbundet, 2022). Tall hentet fra Grunnskolens informasjonssystem (GSI) viser at antallet assistenter (og annet personale i elevrettet arbeid) i skolen fortsetter å øke. Skoleåret 2014/2015 var det 18 252 assistenter i grunnskolen. I 2022/2023 er antallet oppe i 22 715. Når det gjelder antall elever som har assistent som en del av enkeltvedtak om spesialundervisning, har antallet gradvis gått ned fra 23 719 til 22 808. Likevel viser GSI sine tall at antall elever som får over 271 timer med assistent per skoleår har økt fra 14 126 til 16 402 (Utdanningsdirektoratet, 2022a). Disse tallene gir ikke innsikt i hvilke typer vansker elevene har som får tildelt assistenter som en del av enkeltvedtak, men ifølge Nordahl (2018) utgjør elever med atferdsvansker en av de største gruppene som får spesialundervisning, med omtrent 20 prosent. Det kan virke som at atferdsvansker kan være en avgjørende faktor for vedtak om spesialundervisning (Nordahl, 2018, s. 114).

Assistenter virker å være en ansattgruppe som brukes i stort omfang når det gjelder oppfølging av enkeltelever. Selv om antallet tildelte timer med assistent samlet sett har gått noe ned, har antallet elever som får mer enn 270 timer med assistent økt. Nordahl m.fl. viser til at det er ustrakt bruk av assistenter i norske skoler, også når det kommer til ansvar for gjennomføring av spesialpedagogisk opplæring (Nordahl, 2018, s. 104 - 107).

Grimsæth et al. (2018) peker i sin artikkel «Pedagogisk handlingskompetanse i møte med utfordrende atferd» på at atferdsvansker som regel har opphav i ulike og komplekse årsaker. Årsakene kan finnes i både oppvekstvilkår og skolemiljø. De sier at underliggende årsaker må tas hensyn til, hvis ikke vil de fortsette å sende omgivelsene signaler gjennom sin atferd. De poengterer at arbeid med atferdsvansker forutsetter en systemisk tenking, der alle samarbeider om samme mål (Grimsæth et al., 2018).

På bakgrunn av dette er det naturlig å tenke at elever med særlige behov er de som har mest bruk for voksne med tilstrekkelig kompetanse. Derfor påpeker Nordahl (2018) at det er et paradoks at en stor del av denne elevgruppen møter assistenter uten formell kompetanse. Nordahl (2018) viser til at det er ustrakt bruk av assistenter i norske skoler når det kommer til ansvar for gjennomføring av spesialpedagogisk opplæring. Dette til tross for at Utdanningsdirektoratets veileder for spesialundervisning eksplisitt skriver at skolen ikke kan benytte assistenter som lærere, som følge av fastsatte krav til kompetanse. (Utdanningsdirektoratet, 2014).

Min motivasjon for studiet

Kvaliteten på den opplæringen og oppfølgingen elever med atferdsvansker får, har vært noe som har opptatt meg så lenge jeg kan huske i min jobb som spesialpedagog. Som spesialpedagog vil jeg hevde at faglig forankring og forståelse er grunnleggende viktig i det pedagogiske arbeidet i møte med disse elevene, og gir en viktig handlingskompetanse, forankret i teori og forskning.

Jeg finner støtte i Grimsæth og Irgan (2016) som belyser og deler den oppfatning av at faglig forankring og forståelse er grunnleggende viktig i det pedagogiske arbeidet i møte med disse elevene. Jeg har erfart at det finnes mange elever som utviser problematferd i en slik grad at de ikke fungerer innenfor skolens ordinære opplæringstilbud, og at assistenter ofte er skolens løsning på ivaretagelse av disse elevene. Assistentenes oppgaver består gjerne i å følge opp elevene tett, forhindre eller redusere utagerende atferd og forebygge uheldige situasjoner, uten at det nødvendigvis er satt i system med samarbeid, veiledning og støtte fra fagpersoner. Min erfaring er at assistenter kan være en god ressurs og viktige støttespillere når det gjelder tilrettelegging og oppfølging av elever med atferdsvansker. Samtidig uttrykker flere assistenter jeg har møtt at de opplever utfordringer med å stå i slikt arbeid, særlig dersom de ikke opplever å få støtte og veiledning fra kolleger og ledelse og delta aktivt i samarbeidet rundt eleven. Derfor har det utviklet seg en nysgjerrighet for hvordan assistentene ser seg selv i arbeidet med atferdsvansker og sin rolle i det profesjonelle fellesskapet.

I lys av innledningen har jeg kommet fram til følgende problemstilling og forskningsspørsmål:

Hvordan opplever assistenter arbeidet med utagerende atferd i skolen?

Problemstillingen leder frem til tre forskningsspørsmål:

Hvordan opplever de sin egen kompetanse i arbeidet med utagerende atferdsvansker?

Hvordan opplever assistentene å være en del av praksisfellesskapet i skolen?

Hvordan opplever assistentene ansvaret de har i arbeidet med denne elevgruppen?

For å svare på problemstillingen har jeg intervjuet fire assistenter som jobber på en tradisjonell skole. Informantene jobber på samme skole i kommunen, men på ulike trinn. Med hensyn til personvern og sporing/gjenkjennelse holdes skolens størrelse og øvrig organisering tilbake i studien. De fire informantene vil i denne studien ha fiktive navn for å sikre anonymitet. *Sofie* er barne- og ungdomsarbeider som har jobbet i skolen i 8 år. Hun har jobbet med elever med særskilte behov hele tiden. Hun har for tiden en særlig oppgave i å følge opp en elev med store atferdsvansker der utagering forekommer hyppig. Hun har også tidligere jobbet med elever med utagerende atferd. *Lise* har tatt utdanning som barne- og ungdomsarbeider og har jobbet på skolen i 9 år. Hun har i

hovedsak jobbet med elever med ulike diagnoser, men en fellesnevner for elevene er atferdsvansker og utagering. *Dina* har annen yrkesfaglig bakgrunn og ble ansatt som ufaglært assistent. Hun har siden økt sin kompetanse innenfor arbeid med barn og unge for noen år siden. *Dina* har jobbet på skolen i 5 år, da i hovedsak med elever med atferdsvansker. *Klara* er også ansatt som ufaglært assistent. Hun har jobbet på skolen i 7 år, primært med elever med særskilte behov. Som hos de øvrige informantene har de fleste elevene hun jobber med utagerende atferd.

For å forstå konteksten og bakgrunnen for funnene i studien er det verdt å merke seg noen fellestrekk ved elevenes utagerende atferd, basert på informantenes beskrivelser.

Felles for elevene som informantene følger opp er at de har en utagerende atferd som er så utpreget at det påvirker deres fungering i ulike situasjoner, både sosialt og i klasseroms- og kravsituasjoner. Denne utageringen tar form av fysiske uttrykk som slag, spark, spyting, kasting av gjenstander og ødeleggelse av materiell. De kan også være verbalt aggressive ved å være spydige, rope eller kjefte. I tillegg har de en tendens til å stikke av fra situasjonene.

Denne atferden forekommer hyppig og skaper utfordringer i samspillet med andre. Informantene hevder at elevene har begrenset eller ingen utbytte av ordinær undervisning. Elevenes atferd vanskeliggjør deres deltakelse og læring i klasserommet. Det kan være verdt å merke seg at alle elevene har blitt henvist til psykiatrien på grunn av sin atferd. Noen av dem har fått diagnosen ADHD, inkludert komorbide diagnoser som opposisjonell atferdsforstyrrelse. Andre er fortsatt under utredning for en fullstendig kartlegging og forståelse av deres atferd og eventuelle underliggende utfordringer.

Studien er delt inn i 5 kapitler. I kapittel 2 presenterer jeg det teoretiske og forskningsmessige grunnlaget for studien. Deretter vil jeg i kapittel 3 redegjøre for mitt vitenskapelige forskningsgrunnlag og valg av metode, analyse, validitet og etiske overveiinger. Forskningens funn og drøftinger vil bli presentert i kapittel 4, sammen med en avsluttende drøfting, og oppsummering og forslag til videre forskning blir presentert i kapittel 5.

2. Teori og tidligere forskning

2.1. Definisjoner på atferdsvansker

Noen begreper man møter, både i praksis og i faglitteraturen, er betegnelser som problematferd, samspillsvansker, atferdsvansker, utagerende, tilpasningsvansker, disiplinansker og sosio-emosjonelle vansker. Begrepene omtaler ofte det samme, overlapper hverandre, eller beskriver ulike variasjoner innenfor feltet.

Bunkholdt (2000) beskriver negativ eller problematisk atferd som atferdsforstyrrelse, men sier samtidig at det er en upresis betegnelse. Allikevel mener hun den kan brukes for å beskrive holdninger som kommer til uttrykk som umotivert aggresjon gjennom f.eks. dytting, lugging, slåing, ødeleggelse av egne og andres leker (Bunkholdt, 2000, s. 282-283). Nordahl m. fl. omtaler dette som utagerende atferd og innbefatter handlinger som å bli «fort sint, svare tilbake til voksne ved irettesettelse eller krancling og slåssing med andre elever; dvs. fysiske eller verbale angrep på andre mennesker» (Nordahl et al., 2005, s. 36). Uro og konsentrasjonsvansker preger ofte disse barna. Denne atferden gir en risiko for å bli mislikt av andre barn og kan føre til avvísning blant jevnaldrende, som igjen kan føre til for lav sosial læring (Bunkholdt, 2000, s. 282-283).

Ogden bruker betegnelsen atferdsproblemer, og definerer det «som manglende sosial kompetanse og kan skyldes at de ikke har lært seg de nødvendige ferdighetene, eller at de av ulike årsaker ikke tar ferdighetene i bruk» (Ogden, 2015, s. 26). Selv om atferdsproblemer forklares som individuelle kjennetegn på barnet og dets sosiale bakgrunn, påpeker Ogden at atferden opprettholdes i det daglige samspillet barnet har med omgivelsene (Ogden, 2015, s. 16). Atferdsproblemer i skolen defineres av Ogden som elevatferd som går imot skolens regler, normer og forventninger, og som hindrer undervisnings- og læringsaktiviteter, samt positiv samhandling med andre. Slike problemer oppstår på grunn av ulike sosiale sammenhenger og kan være knyttet til konflikter, overaktivitet, konsentrasjonsproblemer, emosjonelle vansker eller sosial tilbaketrekking (Ogden, 2002, s. 15).

I det diagnostiske klassifikasjonssystemet for sykdommer og helseproblemer, ICD 10, utgitt av Verdens helseorganisasjon (WHO), defineres atferdsvansker som en klinisk tilstand der en person viser gjentakende eller vedvarende mønstre av oppførsel som bryter med normer, regler eller forventninger i samfunnet eller miljøet der personen befinner seg. Atferdsvansker kan være preget av aggresjon, impulsivitet, trassighet, manglende empati, antisosial oppførsel eller andre negative atferdsmønstre som kan forårsake skade på personen selv, andre eller samfunnet som helhet. WHO bruker begrepet atferdsforstyrrelse som et overordnet begrep. De har i ICD-10 delt atferdsvansker inn i ulike kategorier og underkategorier, avhengig av den spesifikke atferden og de underliggende årsakene. Noen av kategoriene inkluderer hyperkinetiske forstyrrelser (ADHD), opposisjonell atferdsforstyrrelse, og atferdsforstyrrelser i barndommen og ungdomstiden (*ICD-10 : psykiske lidelser og atferdsforstyrrelser : kliniske beslutninger og diagnostiske retningslinjer*, 1999).

Damsgaard (2003) peker på at noen av disse begrepene kan oppleves som stigmatiserende og individorienterte og fokuserer på den enkelte elevs problemer og utfordringer. Gun argumenterer for å bruke begreper som fokuserer på årsak og virkning, som tar hensyn til faktorer i samspill og samhandling (Damsgaard, 2003).

Ifølge Nordahl et al. (2005) skyldes de inkonsekvente definisjonene og variasjonene i begrepsbruk delvis ulike oppfatninger og teorier om hvordan atferdsproblemer skal forstås, og delvis avhengigheten av det miljøet, tiden, konteksten og situasjonen atferden opptrer i. I tillegg har atferdsproblemer ulike beskrivelser innenfor ulike fagdisipliner, for eksempel pedagogikk, psykiatri, psykologi, sosiologi, sosialt arbeid eller spesialpedagogikk (Nordahl et al., 2005).

2.2. Perspektiver på utvikling av sosial atferd og atferdsvansker

I teori om atferdsvansker finnes det ulike perspektiver på hvordan utvikling av atferd skjer. Som nevnt over, bærer likevel mange begreper preg av å rette oppmerksomheten mot individet når man definerer atferd og det som oppfattes som vansker av omgivelsene. Innenfor individperspektivet er det vanlig å bruke diagnostikk for å identifisere barns problemer og vansker, og dette kan inkludere diagnoser som ADHD, Aspergers syndrom, dysleksi, dyskalkuli, Tourettes syndrom og lignende. Disse diagnosene beskriver individuelle vansker og avvik som enten er medfødt eller påvirket av miljøet i oppveksten (Nordahl, 2018). Moen (2022) oppsummerer individorientert perspektiv som problematferd som hovedsakelig blir forklart og forstått med fokus på individet og individuelle forhold. I det individorienterte perspektivet betraktes altså atferdsvansker som et resultat av interne faktorer som individets biologiske arv, kognitive funksjoner, emosjonelle tilstand og personlighetstrekk. Nordahl (2018) hevder at individperspektivet i pedagogikken og spesialpedagogikken fokuserer på å forstå hvorfor noen elever har problemer med læring og utvikling, samt hvilke strategier som er nødvendige for å forbedre deres læringsutbytte. Dette perspektivet er sterkt individsentrert og er knyttet til barn og unges forutsetninger for læring, med spesielt fokus på individuelle vansker og skader. Det inkluderer også en vurdering av sosioøkonomiske forhold og hjemmeforhold som kan påvirke læring (Nordahl, 2018).

Sosial interaksjonslæringsteori belyser at barns utagerende atferd vil påvirke hvordan foresatte og lærere reagerer. Sett i lys av dette perspektivet forstås det av Nordahl et al. (2005) at barnet på den måten er med å forme sin egen oppdragelse gjennom sin utagerende atferd. Barn og unge som opplever ettergivenhet fra voksne når de utagerer, vil oppleve at det lønner seg, og dermed trappe opp denne atferden Nordahl et al. (2005).

Innenfor et systemorientert perspektiv betraktes atferdsvansker som et resultat av samspillet mellom individet og det sosiale og fysiske miljøet det befinner seg i. Det fokuserer på hvordan faktorer som familiedynamikk, skoleklime, sosiale nettverk og samfunnsmessige forhold kan påvirke utviklingen og opprettholdelsen av atferdsvansker. Dette perspektivet anerkjenner at atferdsvansker ikke bare skyldes individuelle faktorer, men også påvirkes av sosiale, kulturelle og strukturelle faktorer i omgivelsene. Nordahl (2015) forklarer at i den generelle systemteorien er hovedprinsippet at helheten av et system er mer enn bare summen av dets enkeltdeler. Ifølge denne teorien kan ikke et problem bli forstått eller løst ved å se isolert på det, da det er uløselig knyttet til den konteksten det oppstår i. Problemet er en del av et større system, og må derfor ses i sammenheng med de omkringliggende faktorene og samspillet mellom dem.

Økologisk tenkning er knyttet til systemteori, der mennesket inngår som et system i andre systemer, og hvert system påvirker og påvirkes av andre systemer. Urie

Bronfenbrenner har bidratt til utviklingen av den økologiske tilnærmingen, og hevder at samspillet mellom individ og omgivelser påvirker hverandre gjensidig. Individets utvikling påvirkes av både medfødte biologiske egenskaper og faktorer i omgivelsene. Det samspillet som foregår mellom individet og omgivelsene er avgjørende for om det utvikles atferdsproblemer (Damsgaard, 2003, s. 55). Bred kartlegging er nødvendig for å få frem et mest mulig nyansert og helhetlig bilde, og det er også viktig å se på skolen som system og hvordan det virker inn på enkeltelever. Relasjoner, kommunikasjon, samarbeidsklime, undervisning og skolekultur må også tas i betraktning når man jobber med atferdsvansker (Damsgaard, 2003, s. 56).

Nordahl (2018) peker på at det relasjonelle og kontekstuelle perspektivet i pedagogikken fokuserer på at utfordringene som barn og unge opplever i barnehage og skole, ikke bare skyldes individuelle forutsetninger eller hjemmeforhold, men også er knyttet til strukturelle og kulturelle faktorer, læringsmiljøet og den pedagogiske praksisen i skolen. Problemer oppfattes ikke bare som individuelle, men også som en indikasjon på hvordan skolen og den pedagogiske praksisen kan påvirke læring og deltakelse. Nordahl (2018) viser til at det relasjonelle perspektivet er støttet av empirisk forskning og hevder at organisatoriske forhold og pedagogisk praksis i barnehagen og skolen kan påvirke barns læring og utvikling.

2.3. Assistenter i skolen

Assistentens rolle i skolen, ifølge Utdanningsforbundet (2022), innebærer å bistå elever, lærere og annet personell. I grunnskolen er det ingen spesifikke utdanningskrav for assistenter, men assistenter utgjør en mangfoldig gruppe når det gjelder kompetanse da de kan være både faglærte og ufaglærte. Assistenter har ofte oppgaver knyttet til spesialundervisning (Utdanningsforbundet, 2022). Bruk av personale som ikke er ansatt i undervisningsstilling er tillatt i opplæringen, både i ordinær opplæring og spesialundervisning, dersom de får nødvendig veiledning. Personalet som hjelper til i opplæringen kan imidlertid ikke ha selvstendig ansvar for opplæringen, og skolen kan ikke benytte en assistent som lærer på grunn av særegne kompetansekrav for lærere. Det må gjøres en spesifikk vurdering av bruken av assistenter og omfanget av deres involvering for å sikre at det er et forsvarlig og tilstrekkelig tiltak (Utdanningsdirektoratet, 2014).

Assistenter er en del av "kjernelaget" som inkluderer ulike yrkesgrupper som barn og unge har daglig kontakt med gjennom utdanningsløpet. Dette innebærer at assistenter spiller en viktig rolle i utdanningssystemet ved å jobbe tett med barn og unge i barnehager og skoler. De er en del av teamet som støtter barn og unges utvikling og læring, sammen med lærere, ledere, spesialpedagoger og andre relevante profesjoner (NOU 2022:13, 2022).

Ifølge Gustafson og Sevje (2021) kan en assistent sees på som medspiller, medarbeider, støttespiller, hjelper og samarbeidspartner. De understreker at assistenter alltid skal stå i en relasjon til en med kompetanse og ikke kan ha ansvar for elevenes opplæring. Læreren har et ansvar for å dele kunnskap og erfaring med assistenter slik at de kan bidra til å støtte og hjelpe elever (Gustafson & Sevje, 2021). Nettsiden «God Skole» understreker at selv om assistenter har en annen rolle enn lærere i skolen, skal de være likeverdige voksne overfor elevene og i arbeidsmiljøet. Ifølge nettsiden er assistentrollen ofte dårlig definert, samt at samarbeid og møteplasser for samarbeid med andre faggrupper er begrenset. Videre hevdes det at kontakt med lærere varierer og at

assistenter ikke nødvendigvis får informasjon som går ut til andre. Det vises også til at arbeidsforhold og forventninger bør være mest mulig avklart og sørge for at assistenter har en så forutsigbar hverdag som mulig (Wiker, u.å.).

2.4. Praksisfellesskap

Ulike betegnelser, som «profesjonelle læringsfellesskap», «praksisfellesskap» og «profesjonsfellesskap», beskriver faglige fellesskap som jobber med elevenes læring og utvikling. Disse fellesskapene involverer samarbeid mellom profesjonsutøvere og bidrar til læring for alle involverte. På skolen kan disse fellesskapene være hele skolen, et team eller en fagseksjon, og kan også involvere samarbeid med andre yrkesgrupper som helsesykepleiere, miljøarbeidere eller skolepsykologer (Tronsmo, 2022).

Praksisfellesskap beskrives av Nygren (2004) som en indre sammenheng som skapes gjennom tre aspekter: et gjensidig forpliktende engasjement hos medlemmene, et felles foretakende og et felles repertoar (Nygren, 2004, s. 74-76). Wenger (2011) omtaler praksisfellesskapet som «community of practice», og definerer det som en form for læringsnettverk eller praksissamfunn som finnes i ulike organisasjoner og samfunn. Praksisfellesskapet består av tre elementer: Fagområdet, som definerer medlemmene og deres felles kompetanse. Fellesskapet, som involverer aktiviteter og diskusjoner mellom medlemmene, og fungerer som læringsfremmende og relasjonsbyggende. Og til slutt praksisen, som representerer deltakelse og utvikling i aktiv praksis med en felles samling av ressurser og erfaringer. Wadel (2007) skriver om begrepet «læringsforhold» i forhold til praksisfellesskap. Han påpeker at læringsforhold er en mellomting mellom individuell læring og læring i en kulturell og samfunnsmessig kontekst. Mens praksisfellesskap utgjør en større kontekst for læring, befinner læringsforholdene seg på et mer erfaringsmessig nivå. Han påpeker videre at læringsforhold er en grunnenhet i ethvert praksisfellesskap, og at en vanligvis lærer av noen konkrete personer i fellesskapet, ikke av fellesskapet som sådan. Wadel (2007) understreker også at en fullgod beskrivelse av et læringsforhold ofte krever en beskrivelse av praksisfellesskapet det inngår i.

Wenger (1999) forklarer hvordan læring skjer i praksis. Læring pågår hele tiden i form av å engasjere seg i praksis og utvikle et felles repertoar og identitet. Læring i praksis inkluderer prosesser som å utvikle gjensidig samarbeid, å forstå og tilpasse seg virksomheten samt å utvikle et repertoar av ferdigheter og kommunikasjonsmåter. Læring i praksis handler ikke bare om å erverve seg kunnskap og ferdigheter, men det vil også forme ens identitet og hvordan man deltar i praksis. Wenger (1999) trekker også frem begrepet «perifer», som kan forstås som å være på utsiden av et praksisfellesskap, eller å ha en mindre sentral rolle i fellesskapet. Wenger belyser betydningen av å anerkjenne og inkludere det han kaller marginaliserte erfaringer og perspektiver i læringsfellesskap. Han påpeker at når læring gjøres til en sentral del av et fellesskap, kan verdifulle perspektiver fra periferien gå tapt for de fullverdige deltakerne. Dette skjer fordi noen opplevelser og perspektiver blir undertrykt eller ignorert, og dermed marginalisert. Inkluderingen av marginaliserte erfaringer og perspektiver skal ikke svekke kjernepraksisen til læringsfellesskapet, men heller berike det ved å åpne opp for samhandling mellom perifere og sentrale aktiviteter. Ved å søke kunnskap hos de som er marginalisert, kan det gi læringsfellesskapet nye opplevelser og former for kompetanse som kan bidra til ny kunnskap (Wenger, 1999).

Nygren (2004) diskuterer hvordan læring kan forstås. Han trekker frem at læring og utvikling skjer gjennom deltakelse i et praksisfellesskap. Det sosiokulturelle perspektivet

på læring, som Nygren er opptatt av når han diskuterer handlingskompetanse og profesjonsforståelse, fokuserer på at deltakelse er en sentral faktor i utvikling av kompetanser. Situert læring og sosiokulturell teori argumenterer for at læring alltid skjer i en konkret sosial kontekst, som påvirker prosessen og resultatet av læringen. Læring skjer gjennom deltakelse i et fellesskap, og kan ses på som en kollektiv prosess. Den lærende vil endre sin posisjon i fellesskapet gjennom deltakelse og utvikling av praksisrelatert kompetanse. Resultatet vil altså bli påvirket av relasjonene og handlingssammenhengene i dette fellesskapet (Nygren, 2004, s. 48-49).

Utdanningsdirektoratet (2022b) understreker at et lærende fellesskap er viktig i arbeid med barn og unge for å møte komplekse utfordringer og utvikle en større forståelse av god praksis. De peker på at felles refleksjon og utvikling av et felles språk kan styrke profesjonsfellesskap og bidra til at elever får et mer likeverdig tilbud. Det må gis rom for at lærere, ledere og ansatte kan reflektere over felles verdier og videreutvikle sin praksis for å fremme god utvikling til elevene. For å skape velfungerende og lærende fellesskap kreves det initiativ og ansvar fra både ansatte og ledelse, og faktorer som støttende og aktiv ledelse, felles verdier og mål, kollektive læringsprosesser, utvikling av praksis og støttende omgivelser må være til stede. Det er viktig med gode møteplasser, rutiner og former for samarbeid, erfaringsdeling og kunnskapsutvikling for å kunne skape en kultur for aktiv deltakelse, samarbeid, deling, nytenkning og endringsvilje. (Utdanningsdirektoratet, 2022b)

Qvortrup et al. (2018) trekker frem betydningen av å organisere profesjonelle læringsfellesskap for å styrke samarbeidet og utøvelsen av profesjonell dømmekraft. Å skape et slikt fellesskap bidrar til å utvikle en kultur preget av profesjonell tillit, hvor en kan snakke åpent om utfordringene de står overfor, og sammen finne måter å håndtere dem på. En annen viktig forutsetning for å utøve profesjonell dømmekraft er at man er en del av et kollegafellesskap som ønsker å styrke og utvikle denne kompetansen. Profesjonelle læringsfellesskap fungerer som verksted og refleksjonsrom, hvor de kan diskutere og drøfte læringsmål, fremgangsmåter og strategier. (Qvortrup et al., 2018)

2.5. Kompetanse

Handlingskompetanse

Nygren (2004) har et sosiokulturelt perspektiv når han belyser handlingskompetanse, og mener at for å forstå hva en kompetanse er og hvordan den utvikles, er man nødt til å se den i sammenheng den brukes. Han hevder dette dreier seg om *profesjonaliserte arbeidsprosesser*. Han oppsummerer handlingskompetanse på denne måten:

En profesjonell handlingskompetanse er en menneskelig ressurs som blant annet setter den enkelte personen og det aktuelle profesjonelle praksisfellesskapet i stand til å løse bestemte oppgaver i bestemte sosiokulturelle og materielle omgivelser (Nygren, 2004, s. 28).

Handlingskompetanse handler om evnen til å utføre handlinger på en effektiv måte ved å kombinere teoretisk og praktisk kunnskap. Norges offentlige utredninger (NOU) 1991:4 definerer handlingskompetanse som «*kunnskaper, ferdigheter og holdninger som er nødvendig for å løse problemer eller oppgaver*» (NOU 1991 : 4, s. 6).

Handlingskompetanse vil utvikles i deltagelse i et læringsmiljø der både faglige og sosiale utfordringer er tilstede (NOU 1991 : 4, 1991).

Modellen nedenfor viser at handlingskompetanse utgjøres av fire delkompetanser, og ved å kombinere disse skapes handlingskompetansen man mener er nødvendig for å løse problemer og oppgaver.



Figur 1: Handlingskompetanse NOU 1991:4 (Grimlø 2015 s. 245)

Grimlø et al. (2015) viser altså til at disse kompetansene avgjør hvordan handlingskompetansen blir. Læringskompetanse beskrives som ferdigheter, som handler om å tilegne seg nye kunnskaper. Fagkompetanse viser til innsikt i enkelte fagområder. Sosial kompetanse handler om evnen til samarbeid og konfliktløsning. Metodekompetanse peker på evnen til å analysere en situasjon og ha kunnskap om fremgangsmåter (Grimlø et al., 2015, s. 245).

Garmannslun og Alnes (1994, s. 35-37) beskriver disse fire kompetansene og peker på at læring gir endringer og at målet med kompetanseutvikling er endring av atferd. Læringskompetanse anses som den mest nødvendige basiskompetanse i dagens samfunn grunnet dens raske endringer, og skaper også fundamentet for å tilegne seg fagkompetanse, metodekompetanse og sosial kompetanse. Den sosiale kompetansen innebærer evnen til å samarbeide, evnen til konfliktløsning og evnen til å håndtere mellommenneskelige forhold som arbeidssituasjonen stiller krav til. Viktige momenter innen sosial kompetanse er blant annet kommunikasjonsferdigheter, konflikthåndtering, evne til å lede, motivere og samarbeide, sette seg inn i andres situasjoner, ta ansvar og beslutningsdyktighet (Garmannslun & Alnes, 1994, s. 39-43). Å ha evnen til å analysere, ha kjennskap til fremgangsmåter og det å kunne ta i bruk faktisk og praktisk kunnskap for å løse utfordringer man står overfor, er det som utgjør metodekompetansen. Også her nevnes flere komponenter som inngår: analytisk evne, metodereportoar, ferdigheter ift. tilrettelegging, mestring av systemer og rutiner, samt anvendelse av systemer, metoder og fremgangsmåter. Det å ha kjennskap til metoder handler om å vurdere fremgangsmåter eller metoder for å på en best mulig måte løse utfordringer (Garmannslun & Alnes, 1994, s. 45-47). Den siste kompetansen i modellen er fagkompetanse, som handler om den innsikten man har i det faget man utøver. Her inngår en forståelse av metodekombinasjoner, kunnskaper om fenomener og sammenhenger mellom fenomener innenfor fagområdet. Videre påpekes det at når en person har svak fagkompetanse, vil man ha vanskeligheter med å være selvstendig og finne hensiktsmessige tiltak på egen hånd. Som en konsekvens av dette vil resultater av arbeidet risikere å utebli, eller den vil fremstå som tilfeldig og lite forutsigbar (Garmannslun & Alnes, 1994, s. 49-52).

Grimlø et al. (2015) mener at kompetanse utgjøres av «summen av en persons kunnskap og ferdigheter», og peker på at kunnskap kan tilegnes både praktisk og

teoretisk, mens tilegnelse av ferdigheter skjer gjennom handling eller praksis. Hun hevder at kunnskap som utvikles gjennom erfaringer i praksis kan være like verdifull som den kunnskapen som tilegnes teoretisk. Ved å reflektere over de erfaringer man gjør seg, kan hypoteser om årsaksforhold utvikles og danne grunnlag for ny utprøvende praksis som vi kan bygge videre på (Grimsø et al., 2015). I Nygrens drøfting av profesjonsforståelse argumenterer han for at «(...) kompetanseutvikling skjer også gjennom opplæring på arbeidsplassen, videreutdanninger, kontinuerlig faglige oppdateringer, veiledning i praksis etc - altså ikke bare gjennom universitets- og høyskoleutdanninger.» (Nygren, 2004, s. 20).

Kompetansetrekanten og personlig kompetanse

Skau (2011) drøfter personlig kompetanse som faktor i arbeid med mennesker. Personlig kompetanse er en side ved vår profesjonsutøvelse som er vanskelig å forklare og tar lang tid å utvikle. Skau (2011) bruker kompetansetrekanten når hun redegjør for hvordan profesjonalitet kan forstås. Modellen Skau (2011) bruker, som vist under, består av komponentene teoretisk kunnskap, yrkesspesifikke ferdigheter og personlig kompetanse, og den viser til at disse henger nøye sammen og utgjør en helhet (Skau, 2011, s. 52).



Figur 2 Kompetansetrekanten (Skau, 2011, s.58)

Teoretisk kunnskap er en viktig del av kompetansen som kreves for yrker. Faglige begreper, modeller, teorier, lover og regler som regulerer ulike fagområder er også sentrale i teoretisk kunnskap. Yrkesspesifikke ferdigheter handler om praktiske ferdigheter, teknikker og metoder som kjennetegner bestemte yrker og brukes i utøvelsen av dem. Personlig kompetanse er den tredje siden i kompetansetrekanten og er hovedtemaet i boken til Skau (2011). Denne formen for kompetanse handler om hvem vi er som personer og hvordan vi samhandler med andre. Den utvikles over tid og oppleves som vanskelig å beskrive og dokumentere. Personlig kompetanse består av en kombinasjon av menneskelige kvaliteter, egenskaper, holdninger og ferdigheter (Skau, 2011, s. 61). Skau hevder at vår personlige kompetanse har stor innvirkning på hvor langt vi kan nå med våre teoretiske kunnskaper og yrkesspesifikke ferdigheter i yrker der samhandling med andre mennesker er viktig. Personlig kunnskap er erfaringsbasert og unik, og vi utvikler den gjennom de erfaringene vi gjør og vår subjektive fortolkning av disse. Vi bruker vår personlige kompetanse på ulike måter som privatpersoner og

yrkesutøvere. Erfaringen er den viktigste kilden til forståelse, og vi velger teorier og begreper som kaster lys over våre egne tanker og erfaringer (Skau, 2011, s. 61).

Kompetanse i arbeidet med atferdsproblemer

En veileder utarbeidet av Nordahl et al. (2003) på vegne av Læringscenteret gir verdifull innsikt i hvordan skoleeiere og skoleledere kan håndtere og forebygge alvorlige atferdsvansker i skolemiljøet. Veilederen presenterer sentrale virkemidler og tiltak for å korrigere uønsket atferd, og den drøfter hensiktsmessige og uhensiktsmessige konsekvenser i et systemperspektiv samt fremhever viktigheten av spesialisert kompetanse blant lærere som underviser elever med atferdsproblemer. Veilederen understreker viktigheten av å utvikle en helhetlig tilnærming, som inkluderer både forebyggende tiltak og effektive intervensjoner for å håndtere eksisterende atferdsvansker.

Nordahl et al. (2003) viser til at skoleledere og eiere er ansvarlige for å sikre at lærere har nødvendig kompetanse og støtte til å takle utfordringer. Veilederen fremhever betydningen av å ha kompetente lærere og assistenter som er utstyrt med nødvendig kunnskap og ferdigheter for å håndtere elever med atferdsvansker. Dette inkluderer en forståelse av de unike utfordringene disse elevene kan møte, samt strategier for å støtte dem effektivt. Nordahl et al. (2003) mener assistenter ikke bør benyttes som lærere, da det er fastsatt egne krav til kompetanse for å kunne ha ansvaret for opplæringen. De hevder at å benytte assistenter uten formell utdanning med elever som har atferdsproblemer kan redusere sikkerheten for at elevene blir møtt med adekvate holdninger, kunnskap og reaksjoner. Derfor anbefaler Nordahl et al. (2003) en begrenset bruk av ufaglærte assistenter i direkte arbeid med elever som er i høyrisikogruppen for å utvikle alvorlige atferdsproblemer (Nordahl et al., 2003).

Johannessen et al. (2020) har et gjennomgående fokus på viktigheten av kunnskap om både hva atferdsvansker kan komme av, hvordan disse elevene fungerer og viktigheten av målrettede tiltak satt i system. Finsæther (2022) retter fokus på skolen som regulerende miljø. Hennes konklusjoner om arbeid i skolen med utfordrende elever er at systematisk arbeid er viktig for å skape trygge og gode skolemiljøer. Det er viktig at ansatte på skolen deler et felles verdigrunnlag, og tid og rom må frigjøres for analyse, refleksjon og mentalisering i lærerkollegiet. I tillegg må skolen ha tilstrekkelig med lærere og spesialpedagoger, og kompetansehevingen må være forankret hos skoleledelse og skoleeier (Finsæther, 2022). Sollesnes (2008) og Johannessen et al. (2020) peker på at det er et ledelsesansvar å sikre at man har ansatte med riktig kompetanse i arbeidet med atferdsproblematikk, og § 13-3e i opplæringsloven regulerer plikten til kommune og fylkeskommune til å arbeide med kvalitetsutvikling (Opplæringslova, 1998)

Nordahl et al. (2005) trekker frem metodisk kartlegging og analyse som nødvendig kompetanse for å finne hensiktsmessige tiltak i arbeidet med atferdsvansker på skolen. Kompetansen til de ansatte er grunnleggende for at elevene skal få opplæring som samsvarer med deres evner og forutsetninger. Nordahl m.fl. skriver at det er «paradoksalt at spesialundervisningen er det området i skolen det i størst grad anvendes assistenter uten krav til formell pedagogisk kompetanse» (Nordahl et al., 2003, s. 66). De peker på at det virker å ha vært en særlig økning i å benytte assistenter i arbeidet med elever med atferdsvansker, og spør seg om denne betydelige bruken av assistenter er en egnet måte å håndtere atferdsproblemer i skolen. Sollesnes (2008, s. 87) peker på at selv om arbeid med atferdsvansker ikke sees på som undervisning i tradisjonell

forstand, er det allikevel å anse som undervisning fordi man må se på «arbeidet med elevens atferd som et læringsarbeid for eleven».

Utdanningsdirektoratets veileder for spesialundervisning skriver eksplisitt at skolen ikke kan benytte assistenter som lærere, som følge av fastsatte krav til kompetanse. Dette er også regulert av §10-8 i gjeldende opplæringslov (Opplæringslova, 1998).

Opplæringsloven (1998) § 10-1 stiller krav om at personell skal ha relevant faglig og pedagogisk kompetanse for å undervise i grunnskolen og den videregående skole. § 10-11 sier at:

“Personale som ikkje er tilsett i undervisningsstilling etter § 10-1 eller § 10-6 kan hjelpe til i opplæringa dersom dei får nødvendig rettleiing. Slik hjelp må berre skje på ein slik måte og i eit slikt omfang at eleven får forsvarleg utbytte av opplæringa. Personale som ikkje er tilsett i undervisningsstilling, skal ikkje ha ansvaret for opplæringa (Opplæringslova, 1998)”

De formelle kravene til lærerkompetanse for spesialundervisning i skolen er altså i utgangspunktet de samme som for den ordinære opplæringen. Skoleeier er forpliktet til å ha riktig og nødvendig kompetanse i virksomheten, og sørge for at spesialundervisningen fører til at eleven får et akseptabelt utbytte av opplæringen. Det kan, i enkeltvedtak om spesialundervisning, fastsettes at den som settes til å gi spesialundervisning, ikke behøver å oppfylle kravet om relevant fagkompetanse, men dette må være begrunnet ut fra faglige og pedagogiske årsaker, men de kan ikke stå ansvarlig for undervisningen ("Veilederen Spesialundervisning," 2021).

Stortingsmeldingen "Tett på – tidlig innsats og inkluderende fellesskap i barnehage, skole og SFO" fra 2019-2020, understreker viktigheten av en helhetlig tilnærming som involverer hele utdanningssystemet samt samarbeid med familier og hjelpetjenester for å støtte barns utvikling og læring. Meldingen fremhever blant annet behovet for å utstyre lærere og pedagogiske medarbeidere med nødvendig kompetanse og støtte for å imøtekomme mangfoldet av barns behov effektivt og med empati (Meld. St. 6 (2019–2020)). Rapporten "Inkluderende fellesskap for barn og unge", fremhever mangelen på pedagogisk kompetanse blant voksne som arbeider med disse barna og ungdommene, og anbefaler, i tråd med stortingsmeldingen, en styrking av kompetansen til lærere og pedagogiske medarbeidere (Nordahl, 2018).

I forarbeidene til den kommende opplæringsloven er kompetanse blitt nøye diskutert og analysert (Kunnskapsdepartementet, 2023). Særlig oppmerksomhet er rettet mot bruken av assistenter i spesialundervisning, der det antas at dette kan være en av årsakene til lavt læringsutbytte for de aktuelle elevene. I den foreslåtte opplæringsloven fastsettes det derfor i § 11-9 at også de som skal gi individuelt tilrettelagt opplæring må oppfylle kompetansekravene som kreves for ansettelse i lærerstillinger (Opplæringslova, 2023).

Støtte, veiledning og samarbeid

Både Sollesnes (2008) og Johannessen et al. (2020) påpeker at man bruker seg selv som redskap i jobben. Det krever mye kapasitet å selv være regulert når man møter sterke følelser hos elevene, og det er naturlig å reagere emosjonelt i slike situasjoner. Elever med utfordrende atferd kan utløse sterke følelser hos voksne, og dette kan påvirke evnen til å forstå disse elevene og deres behov. Det kan oppleves frustrerende å skulle undervise elever som ikke er tilgjengelig for læring. Følelser som stress, utrygghet, redsel, uro, anspenthet eller sinne, kan påvirke vår evne til å forstå eleven (Johannessen et al., 2020). Stress oppstår når arbeidstakere blir utsatt for større krav og forventninger på jobben enn de klarer å håndtere, mestre eller ha kontroll over. Langvarig stress blant

arbeidstakere kan føre til alvorlige helseproblemer, både fysiske og mentale. Arbeidsrelatert stress har ofte sine røtter i organisatoriske problemstillinger på arbeidsplassen, og derfor må det takles på dette nivået. Dette stresset kan være resultatet av hvordan arbeidet er strukturert, organisert og fordeles blant ansatte (Arbeidstilsynet, u.å.). Man kan bli påvirket av elevenes atferd, som igjen kan føre til opplevelse av stress, ubehag og avmakt. En konsekvens av dette kan være at man ikke klarer å støtte eleven på en adekvat måte, og i verste fall gjøre det verre (Johannessen et al., 2020). Johannessen et al. (2020) er derfor opptatt av ivaretagelsen av den ansatte som jobber med atferdsvansker på skolen fordi det kan være et belastende arbeid. I tillegg kan man føle seg alene om arbeidet, og Sollesnes (2008) trekker frem refleksjonsgrupper og kollegastøtte for å forebygge opplevelsen av ensomhet. Det blir poengtert at ledelsen har ansvaret for å sikre ivaretagelse, blant annet gjennom kunnskap, kollegafelleskap, veiledning og regulering av arbeidsbelastning (Johannessen et al., 2020, s. 201-208).

Kjemsaa og Jensen (2019) belyser behovet for veiledning for å forebygge slitasje og sykmeldinger. Problemer som utagerende atferd, vanskelige klasse miljøer og introverte elever med emosjonelle utfordringer krever systematisk, regelmessig og strukturert veiledning. De overnevnte forfatterne hevder at dagens veiledning ofte er usystematisk og krisestyrt, med et negativt fokus på reparasjon fremfor en suksessorientert og motivasjonsdrivende tilnærming. Manglende refleksjon og erfaringsdeling i organisasjonen, samt mangel på bevissthet og kunnskap om kontekstuelle forhold kan påvirke uønsket atferd, og bidrar også til problemene (Kjemsaa & Jensen, 2019).

Lærere som håndterer alvorlige atferdsproblemer trenger veiledning og ekstern hjelp, gitt kompleksiteten og miljøavhengigheten til disse problemene. Veiledning bør leveres av eksterne eksperter, og bruken av ufaglærte assistenter bør reduseres (Nordahl et al., 2003). Tverrfaglig samarbeid og veiledning kan være nødvendig og det vil også i noen tilfeller være behov for spesialisert kompetanse for å sikre seg at eleven får den hjelpen de trenger, og instanser som psykiatrien, PPT og barnevernet kan være nyttige i denne sammenhengen (Nordahl et al., 2005). I tidsskriftet Spesialpedagogikk 06/18 vender Dahl (2018) fokuset mot BUP sin rolle i arbeidet med elever som har psykiske vansker. Oppfølging for å sikre at de utvikler seg godt faglig, sosialt og emosjonelt, og for å unngå ekskludering og stigmatisering krever samarbeid. Dahl (2018) hevder at til tross for at vi prøver med flere møter, flere voksne og mer ressurser, får vi ikke den viktige endringen i elevens skolehverdag og -fungering. Hennes erfaring fra samarbeid med skoler er at det ofte blir veldig uoversiktlig rundt disse elevene. Ulike tiltak blir prøvd ut i for rask rekkefølge, målene som settes blir ofte store og lite differensierte. Arbeidet blir ikke godt nok systematisert og evaluert (Dahl, 2018).

2.6. Forskning om assistenter i skolen:

Både nasjonal og internasjonal forskning virker i stor grad å ha konsentrert seg om lærerens rolle i skolen. Skaalvik og Skaalvik, som har gjort en del studier på lærere, har blant annet sett at denne gruppen opplever høy grad av stress og utmattelse i arbeidshverdagen, med hovedårsaker som arbeidsmengde, tidspress, disiplinproblemer, manglende elevmotivasjon og manglende veiledende støtte (Skaalvik & Skaalvik, 2011, 2016, 2017). Når det gjelder lignende forskning knyttet til assistenter i skolen, er det vanskelig å finne større studier gjort på denne gruppen, men i Storbritannia har denne yrkesgruppen i skolen fått mer oppmerksomhet fra forskningsmiljøet det siste ti-året.

Forskning som er publisert viser blant annet at assistenter har en større rolle i å følge opp enkeltelever eller grupper av elever.

Blatchford, Russell, et al. (2009) gjennomførte en studie i Storbritannia der de undersøkte rollen til assistenter i forhold til elevene. De mente man kunne se på assistentrollen på to måter; direkte interaksjon med elevene, og indirekte, der de hjelper læreren. Studien fant ut at assistentene hovedsakelig hadde en direkte og pedagogisk rolle. Prosjektet «Deployment and Impact of Support Staff (DISS)» som ble utformet for å skaffe innsikt i egenskaper, ansettelsesforhold, opplæring og erfaring hos støttepersonell i skolen (herunder assistenter), viste at assistentene hovedsakelig ble brukt til å støtte elever med lave prestasjoner og spesielle behov, og at det ikke var avsatt tid til planlegging og samarbeid med lærere (Blatchford, Basset, et al., 2009). I noen tilfeller var det assistenten som hadde det daglige ansvaret for en elev eller elevgruppe, uten at en lærer hadde et faglig ansvar for det pedagogiske opplegget for timen. Forskning om bruk av assistenter i Norge viser beslektede funn (Navarro, 2015; Rambøll, 2010). Ifølge en studie utført av Rambøll oppgir assistentene at de gir faglig og pedagogisk støtte i tillegg til praktisk, sosial og personlig støtte til elevene. Funnene viser at assistentstøtte er utbredt i norske skoler, og at en god del elever har timer med assistenter som en del av sitt spesialpedagogiske tilbud (Rambøll, 2010). Assistenter har ofte oppgaver knyttet til spesialundervisning (Rambøll, 2010; Utdanningsforbundet, 2022).

Selv om Blatchford, Russell, et al. (2009) fant at lærere, rektorer og assistentene selv rapporterte en gjennomgående positiv vurdering av assistentenes bidrag i elevarbeid, fant de også i samme studie at det samtidig forelå bekymringer angående deres kvalifikasjoner, forberedelser og tid til planlegging. Det fremkom heller ikke kvantitative bevis for at deres erfaring og rolle i opplæring ga målbar effekt på elevenes prestasjoner i klasserommet (Blatchford, Russell, et al., 2009). Gjennom prosjektet DISS ble også effekten assistenter hadde på elevenes prestasjoner undersøkt. Der fremkom det en konsekvent negativ sammenheng mellom hvor mye støtte elevene fikk og fremgangen de gjorde i faglige prestasjoner (Blatchford, Basset, et al., 2009). Sammenlignet med lærerne, viste denne studien at assistentene i samhandling med elevene var mer opptatt av å få ferdig oppgaver enn av læring og forståelse, og at de virket å være smalsporet og lite proaktive (Blatchford, Basset, et al., 2009). DISS-prosjektets forskere uttrykker bekymring over at de elevene som har størst behov for lærerens oppfølging, får minst tid med læreren (Blatchford, Basset, et al., 2009).

En studie gjort av Clarke og Visser viste at det er en fordel med en stabil utplassering der assistenter jobber med spesifikke barn. Den stabile utplasseringen ga assistentene mulighet til å utvikle en dypere forståelse av barnet og deres atferd, og å binde seg til dem for å håndtere deres atferd. De så at dette førte til kunnskap som ikke alltid ble oppnådd av klasselæreren. Clarke og Visser så imidlertid at assistentene som jobbet en til en med barn, risikerte å bli fanget i «intern ekskludering» og føle seg isolert fra resten av personalet. Når det gjaldt kunnskap, utviklet assistenter som jobbet en til en med barn en omfattende og detaljert kunnskap om barnet og deres atferd, men på grunn av begrenset tid til kommunikasjon med lærere, kunne ikke alltid denne kunnskapen deles (Clarke & Visser, 2019).

DISS-studien viste at selv om assistenter var positive når det gjaldt jobbtilfredshet, hvor mye de følte seg verdsatt, samt i forhold til opplæring og utvikling de hadde fått, var de relativt mindre tilfredse med tilgjengelige opplærings- og utviklingsmuligheter for dem (Blatchford, Basset, et al., 2009). En annen studie av Clarke og Visser (2017) undersøkte

hvordan assistenter lærer av hverandre i praksisfellesskap, samt fra lærere og skoleledere. Studien utforsket også de spesifikke utfordringene som assistenter møter når de håndterer adferd, og videre hvordan adferdspolitikk og implementering kan påvirke assistenters muligheter for å fremme sin egen læring (Clarke & Visser, 2017). Studien peker mot at det er to hovedproblemer som går igjen blant assistentene: uklare grenser i arbeidsoppgaver og inkonsistente relasjoner til lærerne. Disse utfordringene ser ut til å forverres av faktorer som variasjon i arbeidsoppgaver og inkonsistent arbeidstid. Det påpekes også at uklare forventninger fra lærerne og manglende definisjon av assistenters rolle gjør det vanskelig for dem å håndtere elevenes atferdsvansker effektivt. Clarke og Visser (2017) understreker at disse foreløpige konklusjonene er basert på ufullstendig datainnsamling, og ytterligere forskning på dette området vil være nødvendig for å forstå hvordan assistenter ser på sin rolle i å håndtere elevenes atferdsvansker og hvordan de kan få hjelp til å takle utfordringene som oppstår (Clarke & Visser, 2017).

Ravalier, Walsh, & Hoult publiserte i 2021 en studie der de undersøkte arbeidsforhold og stress hos assistenter i Storbritannia. Studien indikerte at organisatoriske faktorer som krav og mangel på kontroll over arbeidet, samt dårlig elevatferd og individuelle psykososiale belastninger bidrog til høyt stressnivå. Det fremkom også i rapporten at det er lite fokus på deres rolle i britiske regjeringsrapporter og akademisk litteratur. De mener det trengs mer arbeid for å undersøke assistentrollen, men forfekter at faglig fellesskap og samarbeid kan være viktige midler for anerkjennelse og reduksjon av stress (Ravalier et al., 2021).

Clarke og Visser (2017) viser til at før publiseringen av DISS-rapporten i 2012 var forskningen på assistenter relativt begrenset. Forskning som eksisterte fokuserte hovedsakelig på å beskrive hva assistenter gjorde på klasseromsnivå. Etter DISS-rapporten økte forskningen på lærerassistenter. Imidlertid har forskningen i stor grad bare vurdert assistenters innflytelse på målbar prestasjon og har ofte ikke tatt hensyn til andre aspekter av læring. Tidligere studier har ikke tatt hensyn til assistenters rolle i å håndtere atferd. Dermed er det fortsatt behov for mer forskning på dette området (Clarke & Visser, 2017). Ifølge Clarke og Visser (2017) er det forskningsbevis som støtter oppfatningen om at håndtering av atferd er en sentral del av assistent-rollen, men det er ingen studier som ser på hvordan de oppfatter eller oppfyller denne rollen.

En rapport utarbeidet av Nordisk institutt for studier av innovasjon (NIFU), som ble publisert i september 2023, presenterer funn fra en studie som fokuserer på personer som jobber direkte med elever i skolen, men som ikke har formell utdanning som lærere. Rapporten tar blant annet for seg kompetanseutvikling, og identifiserer flere sentrale faktorer som påvirker denne utviklingen. Den trekker frem betydningen av både formell utdanning og læring på arbeidsplassen, og hvordan disse to aspektene samvirker. Videre fremhever rapporten viktigheten av deltakelse i profesjonelle nettverk som en kilde til læring og kunnskapsdeling. Selv om det er gjort positive funn, erkjenner rapporten også utfordringene, inkludert tidsbegrensninger og mangel på ressurser. Samlet sett oppfordrer den til økt innsats og forskning for å forbedre og styrke kompetanseutviklingen blant ansatte i skolesektoren (Vika & Bergene, 2023:15).

3. Vitenskapsteori og forskningsmetoder

3.1. Det vitenskapsteoretiske grunnlaget

Den vitenskapsteoretiske forståelsesrammen skaper basisen for den innsikt og den oppfatning vi utvikler i forskningsprosessen (Thagaard, 2018, s. 19). Den kunnskapen vi søker ut fra problemstillingen, styres av de vitenskapelige teoriene vi legger til grunn. Thagaard (2018) beskriver fenomenologien og hermeneutikken som fortolkende teorier. Det sentrale innenfor fenomenologien er å kunne beskrive omverdenen ut fra hvordan den oppleves av enkeltindivider (Thagaard, 2018, s. 36). Målet i studien var å få tak på assistentenes opplevelser av hvordan de opplever sin egen hverdag og rolle i arbeid med utagerende atferd. Med et fenomenologisk utgangspunkt ville jeg utforske den subjektive opplevelsen og den mening de tilla sine erfaringer, og jobbe mot å finne fellestrekk og forståelse av et fenomen. I min studie gjaldt dette assistenters opplevelser og forståelse av arbeidet med utagerende atferd.

Det hermeneutiske perspektivet sier at det vi studerer kun kan forstås i den konteksten det studeres i og at en «... vekselvirkningen mellom helhet og del medfører at man forstår det man studerer stadig bedre hver omdreining man får på spiralen.» (Kleven & Hjordemaal, 2018, s. 188). Den hermeneutiske spiralen, altså vekselvirkningen, kan beskrives som en dynamisk prosess i forskningen og er ifølge Kleven og Hjordemaal (2018) en viktig grunntanke i den hermeneutiske teorien. Dette er en viktig del av forskningsprosessen der jeg gjennom studiet veksler mellom å gå inn i detaljene og vende blikket mot helheten i studiet i utviklingen av min forståelse av fenomenet jeg studerer. Som en konsekvens av dette må man også være åpen for at endringer i prosjektet kan skje.

3.2. Kvalitativ metode

I kvalitativ forskning søker man forståelse og innsikt gjennom nærhet til det eller dem man forsker på, og det er vanlig med en åpen interaksjon mellom forsker og informanter (Tjora, 2021, s. 27). Dette forskningsprosjektet krever nærhet til assistentene ved at jeg ønsker å finne ut hvordan deres erfaringer er i arbeidet med utagerende atferd blant elever. Problemstillingens spørsmålsformulering har i dette prosjektet kvalitative kjennetegn. For å få innsikt i assistentenes refleksjoner og erfaringer rundt arbeid med utfordrende atferd i skole, vil mitt forskningsprosjekt drives framover av en eksplorerende og empirisk praksis, slik Tjora (2021, s. 27) forklarer induktive og kvalitative design. Det ble altså mest formålstjenlig å anvende kvalitativ tilnærming med intervju som metode.

Kvalitativt intervju

En tilnærming som følger fenomenologisk metodologi vil i stor grad benytte dybdeintervjuer som forskningsmetode, der forskeren søker å få deltakerne til å sette ord på og uttrykke hvordan de oppfatter og forstår sin verden, samt hvorfor ting er som de er, spesielt innenfor et avgrenset fenomen (Tjora, 2021, s. 31). Målet er å beskrive kvaliteter som er like med de erfaringer som deltakere i et prosjekt uttrykker. Dette

danner grunnlaget for utvikling av en mer generell forståelse av fenomenet som studeres (Thagaard, 2018, s. 36).

Intervjuer kan ha ulike grader av åpenhet, selv om det til en viss grad er strukturert ved hjelp av for eksempel temaer som vil bli diskutert. Fordelen med intervjuer er at vi kan få grundig og detaljert kjennskap til hvordan andre forstår den situasjon man er i, og innsikt i hvilke meninger og tanker de har rundt temaet som belyses. Thagaard (2018, s. 89) viser til at intervju kan fungere som en fortolkende samtale hvor både forsker og informant bidrar til å utvikle større innsikt. Ved å gjennomføre dybdeintervju kan jeg utforske informantens erfaringer, følelser, og opplevelse av situasjonen, og ha mulighet til å undersøke flere forhold av konteksten. I min forskning valgte jeg derfor å benytte individuelle dybdeintervjuer som min foretrukne metode for datainnsamling, og dette valget var nøye begrunnet ut fra studiens problemstilling og forskningsspørsmål. Fokusgrupper ble vurdert som en alternativ tilnærming. Imidlertid var jeg bekymret for at denne metoden kunne føre til gruppepress og at noen deltakere kunne vegre seg for å uttrykke sine meninger i gruppeintervju (Thagaard, 2018, s. 92). Siden målet med min studie var å oppnå en dypere forståelse av hver enkelt assistents personlige opplevelser og perspektiver i arbeidet med elever med atferdsvansker, ville jeg gi informantene muligheten til å uttrykke seg uavhengig og fritt. Dette fremmet åpenhet og tillot assistentene å dele sensitive erfaringer i en trygg og konfidensiell atmosfære. Ved å benytte individuelle intervjuer kunne jeg også tilpasse spørsmålene og samtalen til hver persons behov, og grundig utforske deres unike erfaringer. Samlet sett muliggjorde individuelle intervjuer en dypere innsikt i assistentenes perspektiver, som var avgjørende for å besvare forskningsspørsmålene på en grundig og informativ måte.

Metodeopplegget i kvalitativ forskning har en fleksibilitet som gjør at forskeren kan forandre oppbyggingen av prosjektet underveis om man gjør nye oppdagelser man ønsker å gå dypere inn i. Man har altså muligheter til å utforske sider av problemstillingen man ikke hadde tenkt på i forkant (Thagaard, 2018, s. 91). Forskeren må være forberedt på å justere prosjektet, handlingene og kanskje til og med idéene når man møter feltet for første gang. Ofte kan man erfare at forholdene ikke er helt som man hadde sett for seg på forhånd (Tjora, 2021, s. 17). Thagaard (2018) har beskrevet hvordan intervju kan foregå og hvilke fordeler og utfordringer man kan støte på. Hun beskriver at den mest typiske måten å legge opp kvalitative studier på er å lage seg en delvis strukturert intervjuguide med fastlagte temaer, men med en fleksibel rekkefølge for å tilpasse spørsmålene til intervjupersonens beskrivelser. Dermed lagde jeg en intervjuguide som la rammene for samtalen, men som inneholdt åpne spørsmål som ga informantene mulighet til å bringe opp sider ved tema jeg ikke hadde tenkt på.

Fordi jeg er interessert i å få tak på assistentens tanker, følelser, meninger og opplevelser i møte med elever med atferdsvansker i et læringsfellesskap, ble det naturlig i denne studien å gjennomføre kvalitative intervjuer. Min vurdering var at et delvis strukturert intervju ville bli den beste tilnærmingen i mitt prosjekt, da jeg ønsket at rammene for temaene skulle være satt. Samtidig ville jeg ikke skape en ramme som begrenset rommet for å utforske elementer som informantene belyste, som jeg ikke hadde tatt høyde for i intervjuguiden. På den måten forberedte jeg meg også på muligheten for at fokuset i min forskning kunne endre seg undervegs.

3.3. Utvelgelse:

Det er vanlig at valg av informanter foregår som en strategisk utvelgning. Det baserer seg på at forskeren, ut fra egenskaper og kvaliteter, systematisk velger personer som tilfredsstillende de krav man har satt (Thagaard, 2018, s. 54-55). Da alle studier også har et økonomisk aspekt ved seg, vil også dette påvirke de valg man tar. Det finnes muligheter i vår digitale verden for intervju over videosamtaler, men personvern begrenser muligheten for opptak, og da også muligheter for å transkribere og kode ut intervjuene på en optimal måte. Også relasjonelt vil det være fordel med intervjuer som skjer i det fysiske rom, og utvelgelsen vil da begrenses til et geografisk område som forsker har lett tilgang på. Av praktiske årsaker ble utvelgelsen begrenset til et geografisk område jeg som forsker hadde lett tilgang på. Jeg ønsket også å begrense det til å gjelde barnetrinnet, gjerne 1. – 4. trinn (alder 6-10 år), da dette er å anse som svært viktige år på skolen i utviklingssammenheng. Intervju er svært ressurskrevende og et intervju kan utløse et dagsverk i etterarbeid, og med hensyn til studiens tidsomfang måtte antall enheter begrenses (Thagaard, 2018, s. 54-55).

Ut fra egenskaper og kvaliteter søkte jeg personer som tilfredsstilte de kriteriene jeg satte. I denne utvelgelsen var populasjonen assistenter som jobber med utagerende atferd hos elever i aldersgruppa 6-10 år. Med utgangspunkt i forskningsspørsmålet formulerte jeg fire kriterier for mitt utvalg når jeg søkte informanter. Det første kriteriet var at de måtte jobbe som assistent for elever med sammensatt atferdsproblematikk i alderen 6-10 år (1- 4. trinn). Videre måtte de ha minst fem års erfaring i arbeidet med atferdsvansker. Det var ønskelig med 4-5 informanter som ville dele sine refleksjoner, erfaringer og opplevelser.

For å få tak på informanter tok jeg kontakt med skolene i kommunen, og ba de om hjelp til å sende ut et informasjonsskriv (vedlegg 1) for finne informanter som kunne være aktuelle for min forskning. Skolene var behjelpelige med å sende ut informasjon til den beskrevne målgruppa, med de kriterier som måtte være oppfylt for å delta. Det var to som meldte seg gjennom dette. I tillegg tok jeg kontakt med flere assistenter jeg ble tipset om, eller kjente til, og spurte om de hadde lyst/anledning til å delta. Av fem jeg tok kontakt med fikk jeg positiv respons fra tre. Da hadde jeg nok grunnlag for å utføre mitt prosjekt. Av tidsmessige årsaker intervjuet jeg fire av dem.

Det viste seg å være vanskeligere enn jeg hadde tenkt å få representanter fra flere skoler. Hvorfor har jeg ikke forklaring på, men jeg kan anta at det er flere faktorer som spiller inn. Kjennskap til meg fra før, kultur på skolen, hvorvidt man har lest invitasjonen som ble sendt ut, skepsis til å være informant i et slikt prosjekt, hensynet til egen arbeidsplass eller troen på at sin stemme er viktig. Da jeg allikevel fikk tak på nok informanter, alle fra én skole, valgte jeg å gå for disse og ikke bruke mer tid på rekruttering. Mitt argument for det, er at prosjektet har en tidsavgrensning som setter rammene for hvor lang tid jeg kan bruke på rekrutteringsprosessen. I tillegg anså jeg at det kan være like nyttig å få innblikk i om det finnes interne forskjeller, eller om informantene deler felles opplevelser av sin rolle på samme skole.

3.4. Datainnsamling

Datainnsamlingen foregikk gjennom dybdeintervju av de utvalgte assistentene. Dybdeintervju stiller krav til gode forberedelser og at man tenker gjennom hvilke spørsmål som kan være til hjelp for å utforske det problemstillingen spør etter.

Problemstillingen i studien min spør etter opplevelsen av å arbeide med atferdsvansker, og dannet grunnlaget for intervjuguiden. Siden jeg valgte et delvis strukturert opplegg hadde jeg tema og spørsmål klare, men rekkefølgen ble vurdert underveis da det var ønskelig at informantene fikk fortelle mest mulig fritt. Ved å følge informantens fortelling kunne jeg tilpasse spørsmålene til å følge samtalens dynamikk (Thagaard, 2018). Jeg ønsket å skape en fleksibilitet og ha mulighet til å inkludere andre spørsmål som ikke var planlagt, basert på det som kom frem i dialogen.

Intervjuguide

Intervjuguiden ble delt inn i fire ulike fokusområder (vedlegg 2). Første tema omhandlet generelle spørsmål knyttet til informantens utdanning, yrkeserfaring og typiske arbeidsoppgaver for assistenter i skolen. Dette med hensikt i å etablere kontakt og skape trygghet i intervjuet. Samtidig var spørsmålene lagt opp slik at de kunne lede oss naturlig inn på neste tema som omhandlet deres erfaring fra arbeid i skole med barn med utagerende atferd, organisering av dette arbeidet internt, og deres kompetanse på området. Videre dreide spørsmålene knyttet til tredje tema seg inn på assistentenes opplevelse av samhandling, samarbeid og veiledning fra fagpersoner, både internt og eksternt. I det siste temaet valgte jeg å fokusere på hvilke tanker assistentene selv hadde rundt egen rolle, hva de savnet, hvilke tanker de hadde om hva som skal til for å kunne gjøre en god jobb, samt hva de anså som sine styrker i den rollen de hadde.

Gjennomføring av intervju

Under intervjuene var det viktig for meg å få informantene til å føle seg avslappet og trygge i situasjonen for å legge til rette for at de skulle tørre å åpne opp om egne opplevelser og erfaringer. Jeg startet med uformell prat mens vi rigget oss til, samt ga de en beskrivelse av og forklarte intervjuets formål, deres rettigheter og anonymiseringen i studien. Jeg forklarte også hvorfor jeg ville bruke lydopptak ved intervjuet, og ga de mulighet til å stille spørsmål før selve intervjuet ble satt i gang for å sikre at noe ikke var uklart. Dette ble de allerede informert om gjennom skrevet jeg hadde sendt ut i forkant, men det var viktig for meg å få bekreftelse på at settingen var avklart. Jeg var bevisst på å vise respekt for det informantene delte gjennom intervjuet, og jeg forsøkte å være bevisst min evne til å lytte, fremstå genuin og interessert i det informantene fortalte (Lien 2006). Jeg var opptatt av at min egen kommunikasjon skulle innby til åpenhet, og var bevisst på å bruke aktiv lytting med en anerkjennende holdning gjennom forståelse, empati og toleranse for informantens synspunkter. Jeg spilte også informantene gjennom kommentarer og oppsummeringer for å sikre at jeg oppfattet dem rett (Lien 2006).

Jeg hadde på forhånd brukt god tid på å sette meg inn i intervjuguiden, og gjennom intervjuene var vi innom temaene flere ganger. Siden jeg ønsket at samtalen skulle flyte best mulig, så hoppet jeg litt frem og tilbake mellom spørsmål for å følge informantene. Jeg stilte oppfølgingsspørsmål for å sikre utfyllende beskrivelser, og ga de tid til å snakke ferdig selv om noen av intervjuene gikk over tiden. Siden jeg benyttet meg av lydopptaker kunne jeg være mer tilstede i samtalen. Lydopptak var til god hjelp under selve samtalen, men også ved transkriberingen og senere også i analysen. Noen brukte mer tid på å gjøre rede for seg, og varigheten av intervjuene varierte fra 50 til 90 minutter.

Transkribering og analyse

Analyser og tolkninger er prosesser som foregår gjennom hele forskningsprosjektet, og starter allerede i undersøkelsesfasen. I intervjusituasjonen gjør man fortløpende vurderinger på hvordan man kan forstå det som blir sagt, og de dataene som blir samlet inn vil være preget av forståelsen som ble utviklet i intervjusituasjonen (Thagaard, 2018). Analyseprosessen var en tidkrevende fase. Bearbeidingen av datamaterialet i denne kvalitative studien besto av flere trinn for å systematisk utforske og tolke dataene. Analysen startet allerede under intervjuene ved å lytte til informantenes beskrivelser av opplevelser og erfaringer. Etter at intervjuene var gjennomført, lyttet jeg grundig på opptakene og startet arbeidet med transkribering. Jeg kom ut med over 80 sider transkriberte intervju. Jeg leste gjennom datamaterialet, som jeg videre bearbeidet ved å først sortere ut det som ikke var relevant for studiens fokus. Deretter begynte jeg å identifisere meningsfulle enheter, som setninger, avsnitt og utsagn, som relaterte seg til forskningsspørsmålene og studiens problemstilling. Datamaterialet som jeg anså som relevant ble kodet ved at jeg tildelte dem beskrivende koder som fanget essensen av informasjonen. Kodingens hensikt var å dele opp dataen som var hentet inn i mindre deler som siden kunne grupperes inn i kategorier som virket faglige relevante for studiet. Dette ga mønstre som kunne brukes videre i studiet (Thagaard, 2018, s. 151-155). Det kodete datamaterialet ble organisert i kategorier av funn som ga innsikt i de sentrale temaene som fremkommer fra intervjuene. Koding og kategorisering av datamaterialet var hensiktsmessig, og bidro til at jeg fikk bedre oversikt over innhold. I analysen av datamaterialet kom jeg blant annet frem til koder som «behov for faglig påfyll», «forståelse av atferdsvansker», «lærer av kolleger», som ble lagt til kategorien «opplevelsen av kompetanse». Etter å ha analysert og kodet intervjuene endte jeg opp med tre kategorier som jeg har valgt å presentere i denne studien. Disse områdene var «opplevelsen av kompetanse», «opplevelsen av internt utenforskap» og «opplevelsen av ansvar».

En risiko i denne prosessen er at oppmerksomhet i forhold til typer data som blir inkludert i kategoriene kan være påvirket av min forforståelse (Thagaard, 2018). Samtidig som refleksjonene var entydige og at de oppfølgingsspørsmål jeg stilte i intervjuet ga meg svar på om jeg hadde oppfattet ting riktig, ble jeg utfordret på min egen forforståelse og hva jeg forventet at informantene var opptatt av. Dermed var både flere gjennomganger av intervjuene samt veiledningen underveis nyttig for å utvide min forståelse og åpne opp for ulike tolkninger og perspektiver, da med mål om å sikre at analysen ikke var sterkt påvirket av min forforståelse.

3.5. Troverdighet

I kvalitativ forskning er det vanskelig å gjøre slutninger som kan ha allmenn gyldighet, noe som heller ikke er den kvalitative forskningens mål. Thagaard (2018) problematiserer muligheten man har for å kunne vurdere kvaliteten i forskningen gjennom begreper utviklet og tilpasset den kvantitative forskningen. Hun viser til at overførbarhet er en annen måte å diskutere gyldigheten på. I stedet for å diskutere om funn kan generaliseres, er det her mer hensiktsmessig å la diskusjonen dreie seg om resultatene kan ha en overførbarhet til andre situasjoner.

Tolkningen i kvalitativ tekst innebærer at man også må ta hensyn til hvordan man tolker dataene og hvilken betydning ens teoretiske bakgrunn har for tolkningene (Thagaard, 2018, s. 181-183). Ved å problematisere hvordan man kan vurdere kvaliteten på forskningen, må man også hensyn til begrepene validitet og generalisering. Validitet om

hvor gyldig den er, og generalisering om hvor overførbare tolkningene som baserer seg på en enkelt undersøkelse kan være til andre sammenhenger.

Validitet

Thagaard (2018) beskriver validitet i forskning som gyldigheten av forskerens tolkninger og funn. For å styrke validiteten i et prosjekt er det viktig å legge vekt på teoretisk gjennomsiktighet, noe som innebærer å beskrive det teoretiske grunnlaget for tolkningene og vise hvordan analysen har ført til konklusjonene. Analysen er tolkninger av de fenomener som studeres, og derfor må man spørre om disse tolkningene er gyldige i forhold til virkeligheten som studeres (Thagaard, 2018, s. 189). Videre kan forskerens tilknytning til miljøet påvirke studiens validitet. Hvis forskeren er kjent med miljøet fra før, kan det gi et utgangspunkt for å utvikle en "innenfra"-forståelse, der egne erfaringer og kjennskap til miljøet bidrar til tolkningene. Imidlertid må en være oppmerksom på at denne tilknytningen også kan hindre åpenhet for nyanser i situasjonene som studeres. Derfor er det viktig å være bevisst på forskerens tilknytning til miljøet for å vurdere validiteten av tolkningene i studien (Thagaard, 2018, s. 190).

I mitt tilfelle er det viktig å vurdere om mine funn gir et riktig bilde av assistentenes opplevelser og erfaring med arbeidet med elever med utagerende atferd. Det er flere faktorer som kan påvirke validiteten i min studie. Det første er utvalget. Jeg har kun intervjuet assistenter fra en skole på ulike trinn. Dette kan bety at funnene mine ikke nødvendigvis er overførbare til assistenter på andre skoler. Det kan være at assistenters erfaringer og opplevelse av kompetanse, inkludering i læringsfellesskap og ansvar varierer avhengig av hvilken skole de jobber i, og at det dermed ikke er gitt at mine funn er allment gyldige. Det kan være at assistentene på denne skolen har spesielle erfaringer som ikke er representative for andre skoler. Det neste jeg må være oppmerksom på er min egen forforståelse. Da det er viktig med åpenhet og ærlighet, er det sentralt at det fremkommer at jeg i min jobb i psykiatrien kjenner til skolene og mange av de ansatte i kommunen. Om jeg ikke er bevisst på egne holdninger og erfaringer fra dette, kan det påvirke hvordan jeg tolker og analyserer intervjuene. Ved å presentere empirien med sitater fra informantene, kan det hjelpe leseren å danne sitt eget bilde av informantenes perspektiver og opplevelser. Det å inkludere sitater gir også et klart bilde av informantenes stemme i analysen, og bidrar til å unngå forvrengninger som kan oppstå når forskeren tolker informasjonen uten direkte sitater. Dette styrker derfor validiteten og troverdigheten til studien og gir leseren muligheten til å danne egne vurderinger basert på informantenes egne ord. Det tredje som har innflytelse på validiteten er intervjuguiden. Jeg valgte derfor å ha en standardisert intervjuguide som kunne gi rom for å utforske ulike temaer, samtidig som den skulle være åpen nok til at intervjuobjektene kunne gi egne synspunkter.

En annen mulig kilde til usikkerhet rundt validiteten er om intervjuene har fanget opp alle relevante faktorer og perspektiver knyttet til temaet. Det kan også være at assistentene ikke har uttrykt seg helt åpent eller ærlig i intervjuene, eller at intervjuene mine har blitt påvirket av min egen forståelse og tolkning av dataene. Denne usikkerheten må jeg akseptere da det ikke finnes grunnlag for å svare på dette.

For å øke validiteten i studien min forsøker jeg å ha en så klar og tydelig beskrivelse av metoden og konteksten som mulig. Jeg kunne også ha gjennomført flere intervjuer og inkludert intervjuer med andre aktører som jobber med elever med utagerende atferd, for slik å få et bredere perspektiv på temaet. Hvorfor jeg ikke har gjort det har jeg

begrunnet i tidsbegrensningen. Jeg vil jobbe for å gjøre en grundig analyse av intervjuene for å forsøke å sikre at jeg har belyst alle relevante faktorer og perspektiver knyttet til temaet.

Transparens

Transparens i kvalitativ forskning handler om å være åpen og ærlig om metodene og prosedyrene som ble brukt i studien, samt å presentere dataene på en måte som gjør det mulig få innsikt i hele prosessen. Det gir leserne mulighet til å vurdere metodene og datainnsamlingen for å avgjøre om resultatene er gyldige (Thagaard, 2018). For å øke transparensen i studien, har jeg forsøkt å dokumentere hele forskningsprosessen kombinert med et teoretisk perspektiv for slik å gi et klart og presist bilde av hvordan jeg har gått fram. Å belyse og drøfte begrensninger og hvordan disse kan ha påvirket resultatene ved studien, knyttes også til transparens, og jeg har belyst disse faktorene under validitet.

3.6. Etiske betraktninger

Som forsker skal man være oppmerksom på etiske faktorer som kan spille inn i intervjukonteksten. Selv om intervjuet foregår som en samtale, der intervjupersonen kan få være med å påvirke innholdet i samtaletemaene, vil det alltid foreligge en asymmetrisk relasjon i slike situasjoner. Her er det flere forhold. Blant annet kan assistenter oppleve en maktubalanse med hensyn til faglig bakgrunn. Man er ikke likeverdig i rolle, og det er forskeren som har bestemt tema og lagt opp til spørsmål som man ønsker å finne svar på. På den måten har jeg hele tiden det overordnede ansvaret og kontrollen på situasjonen (Thagaard, 2018). Den fortroligheten som vi som forskere forsøker og ønsker å oppnå kan også sees på som en enveis prosess. En intervjuperson som samtykker til å delta, forplikter seg til å svare på spørsmål og kan komme i en situasjon der man deler av sensitive opplysninger. Forskeren er ikke i den samme posisjonen og utsettes ikke for den samme sårbarheten (Thagaard, 2018).

Når det gjelder intervju av assistenter, er det særlig viktig å tenke over disse etiske dilemmaene og være vårt ansvar bevisst, da også den faglige kompetansen ikke er likeverdig. Man bør stille seg spørsmål om hva som er nok informasjon for å få svar på problemstillingene, og ikke utsette intervjupersonene til å utlevere mer enn nødvendig. Det er også viktig å være oppmerksomme på at det kan være særlig utfordrende for personer som er i en belastende situasjon å delta i forskningsprosjekter. Noen kan ha vansker med å åpne opp om egne følelser, være ærlig om hvordan man opplever og håndterer situasjonen.

En dramaturgisk oppbygging av intervjusituasjonen kan ha en betryggende virkning på forskningsdeltagerne. Thagaard (2018) beskriver dette som en dynamisk meningsskapende prosess der forskeren starter intervjuet med nøytrale emner som virker ufarlige å snakke om, der man etter hvert får en stigning mot det emosjonelt ladete spørsmål når intervjuer og informant har etablert god kontakt, som igjen avtar mot slutten av intervjuet og man tar ned samtalen med nøytrale temaer igjen (Thagaard, 2018, s. 100-101). Dette vil også ivareta et psykologisk perspektiv på at man ikke forlater intervjuobjektet i en emosjonell tilstand man er ansvarlig for.

Prosjekter som inneholder personopplysninger og behandles med elektroniske verktøy må meldes til Norsk Samfunnsvitenskapelig Datatjeneste (NSD) og det må sendes inn en søknad for godkjenning. Jeg fylte derfor ut et søknadsskjema som ble vurdert av NSD før jeg kunne starte med undersøkelsene i studien. Jeg sendte inn en prosjektbeskrivelse, forskningsspørsmålene, informasjonsskrivet og en samtykkeerklæring for godkjenning. NSD godkjente søknaden min og studien ble gjennomførbar (vedlegg 3).

4. Presentasjon og drøfting av funn

I dette kapitlet vil jeg presentere de funnene som etter analysen av datamaterialet sto frem som de mest sentrale i informantenes refleksjoner. Kapitlet er delt inn i kategorier etter temaer som framkom etter koding av intervjuene. For hver kategori vil jeg først presenterer empiri og analyse, for deretter å drøfte funnene i lys av teori og tidligere forskning.

Jeg finner det hensiktsmessig å gjenta studiens problemstilling, da dette kapitlet har som mål å belyse denne:

Hvordan opplever assistenter arbeidet med utagerende atferd i skolen?

De tre kategoriene for presentasjon og drøfting er «opplevelsen av kompetanse», «opplevelsen av internt utenforskap» og «opplevelsen av ansvar». Kategoriene gjenspeiler hva informantene har vært mest opptatt av i intervjuene og det de anså som vesentlige faktorer som påvirker deres arbeid med elever med atferdsvansker.

I hver kategori gjengis sitater fra hver informant. Ved sitering har jeg brukt tegnet «(...)» for å vise at transkripsjon som ikke er relevant for det som skal drøftes er fjernet. Alle navn i denne studien er fiktive, og informasjon som kan spores tilbake til skole eller informanter er utelukket. Sitatene etterfølges av min egen tolkning av empirien, og kobles til eksisterende teori og forskning som støtter opp empirien og analysen. Denne strukturen er valgt for å klargjøre hva som utgjør datagrunnlaget og hva som representerer mine egne analyser. Til sist i hver kategori diskuterer jeg funnene, og søker også her støtte i teori og forskning som min forståelse bygges på. I tillegg velger jeg å omtale informantene ved navn der det faller seg naturlig for å skape en nærmere tilknytning til leseren.

4.1. Opplevelsen av egen kompetanse

Et gjennomgående funn i analysen av datamaterialet var informantenes fokus på egen kompetanse når det gjaldt atferdsvansker.

Funn og Analyse

Informantene i denne studien beskriver at elevene de jobber med har store atferdsvansker som krever kontinuerlig oppfølging gjennom skoledagen, og de belyser utfordringer med å takle elevenes atferd. I denne sammenhengen viser analysen av datamaterialet at informantene er opptatt av kompetanse i håndtering av atferdsvansker. Det kommer frem at informantene opplever atferdsvanskene som komplekse og at de opplever å ikke ha tilstrekkelig kunnskap om atferdsvansker for å håndtere utfordringene de står i med disse elevene. De sier:

«Atferdsvanskene er jo ofte sammensatte og det er sikkert ting vi ikke vet, så hvordan jobber jeg da best mulig med eleven? I mange situasjoner, så blir jeg jo veldig usikker fordi jeg føler jeg ikke vet nok om atferdsvansker. Det er liksom ikke et eget kapittel i barne- og ungdomsarbeider-boka om det.» (Lise)

«Jeg opplever at det kan være så mange faktorer som påvirker elevene og at årsaken til atferdsvanskene ikke alltid lett kan forklares. Jeg føler at jeg kan for lite om atferdsvansker til å helt skjønne hvordan ting henger sammen.» (Sofie)

«Det er ikke alltid så lett å forstå årsakene til atferdsvanskene. Det er sikkert mange ting som samlet gjør at eleven har de vanskene han har. Derfor skulle jeg ønske jeg hadde mer relevant utdanning (...) Jeg vet jo ikke, men jeg ser for meg at mer kunnskap om atferdsvansker ville hjulpet meg når jeg jobber med disse elevene.» (Dina)

Lises utsagn tyder på at hun opplevde at det var lite fokus på atferdsvansker i utdanningen hennes, og at hun derfor ikke har de faglige forutsetningene relatert til arbeidet med atferdsvansker. Slik jeg tolker Lise, så anser hun faglig kunnskap og forståelse som nødvendig i arbeid med atferdsvansker. Dina trekker frem behovet for utdanning, og jeg oppfatter dette som at også hun vurderer faglige kompetanse som nødvendig i arbeidet med atferdsvansker. Ifølge Garmannslun og Alnes (1994) kan faglig kompetanse, som handler om innsikt i det faget man utøver, være avgjørende for hvordan man forstår og utfører arbeidet man er satt til, noe jeg opplever at informantene også peker på her. Både Dina, Sofie og Lise mener at elevenes atferdsvansker kan være komplekse og at det ikke alltid er lett å forstå de sammensatte faktorene. Dette i tråd med Nordahl et al. (2003) som påpeker at atferdsvansker er komplekse og miljøavhengige. Informantene synes å trekke paralleller mellom egen kompetanse på atferd og utfordringene de kjenner på, og uttrykker et ønske om å øke sin kunnskap om atferdsvansker. Mangel på relevant kompetanse og behovet for å styrke kompetansen til ansatte i skolen fremheves av Nordahl (2018) og i Meld. St. 6 (2019–2020). Lise og Sofie forteller at de bruker fritiden sin på å lete etter metoder og verktøy som kan være til hjelp i jobben. Samtlige informanter hevder de har få muligheter til å få tilbud om kompetanseheving gjennom arbeidsplassen. De sier:

«fordi at jeg har så lite midler å hjelpe meg, så ender det jo opp med at jeg bruker fritida mi og sitter hjemme og googler og prøver å finne ting man kan holde på med og som kan hjelpe meg i arbeidet. (...) Jeg har spurt om å få dra på kurs, men det har jeg ikke fått. De prioriterer alltid lærerne.» (Lise)

«Jeg har ikke opplevd å bli tilbydd kurs av arbeidsgiver. Jeg meldte meg på et kurs for assistenter en gang, utenfor arbeidstiden, i håp om at det kunne gi meg litt faglig påfyll og mer forståelse for arbeidet jeg står i. Og jeg prøver jo å lese meg opp på det jeg kommer over på nett.» (Sofie)

«Jeg kjente behov for å øke kompetansen min, om jeg skulle fortsette å jobbe med denne elevgruppen. Så for noen år siden tok jeg mer utdanning rettet mot barn og unge med særskilte behov. Dette gjorde jeg ved siden av jobben min, for jeg fikk ikke det dekket av arbeidsgiver.» (Dina)

«Det hender det er felles kursdager for alle ansatte, men det er ikke én gang i året en gang. Og det er ikke alltid jeg føler det er relevant for mine arbeidsoppgaver. Jeg har tatt opp med ledelsen at jeg ønsker kurs, men de sier at de ikke har økonomi til å sende alle på kurs.» (Klara)

Informantene gir her uttrykk for et ønske om mer faglig påfyll. Dette kommer til syne gjennom informantenes uttalelser om sitt behov for økt kompetanse i arbeidet med atferdsvansker. Motivasjonen for mer kunnskap ledet til at Dina og Sofie på eget initiativ

søkte å øke sin kompetanse om arbeid med barn og unge gjennom kurs de har tatt ved siden av jobben. I tillegg prøver Sofie å nyttiggjøre seg informasjon hun ellers kommer over. Lise gir uttrykk for et ønske om å lære mer ved at hun aktivt søker etter informasjon på nett. Klara opplever mangel på relevante kurs, og føler at hennes behov for å utvide kompetansen ikke prioriteres av ledelsen. Det virker som informantene er sterkt motivert for å tilegne seg mer kunnskap. Informantenes utsagn tyder på at de ønsker å ha et større repertoar av virkemidler i arbeidet med atferdsvansker og bedre forstå hva som utløser atferden de møter i skolehverdagen. Metodereportoar, ferdigheter knyttet til tilrettelegging, samt komponenter som analytisk evne og mestring av systemer og rutiner spiller en viktig rolle i metodekompetanse (Garmannslun & Alnes, 1994), og de nevnte komponentene er avgjørende i arbeidet med utagerende elever (Nordahl et al., 2005). Selv om informantene har tilegnet seg en viss kunnskap gjennom praksiserfaring, litteratursøk og kurs, ser det ut til at de, i tråd med Nordahl et al. (2003), har et ønske om kompetanseheving og mer inngående kjennskap og faglig forståelse for å møte utfordringene knyttet til atferdsvansker på en mer effektiv måte. NOU 2022:13 (2022) og Vika og Bergene (2023:15) understreker også betydningen av å styrke kompetansen til assistenter i skolen. Informantene i denne studien virker å være skuffet over de begrensede mulighetene for kompetanseutvikling. Like funn ble gjort av studien til Blatchford, Basset, et al. (2009). Selv om analysen tydelig viser at informantene selv føler et behov for mer formell opplæring for å være rustet til å jobbe med atferdsvansker, finner jeg i den videre analysen at informantene gjennom praksisen opplever at de tilegner seg en del erfaring som er verdifull i arbeidet med atferdsvansker og for hvordan de kan møte elevene. De forteller:

«Min kunnskap om arbeid med atferdsvansker kommer fra jobben, fra samarbeid og diskusjoner med kollegaene mine. Man plukker opp et og annet som er nyttig som går på hvordan jeg kan forstå og ivareta elevene i hverdagen.» (Sofie)

«Mye av det jeg vet er selvlært. Man prøver ut forskjellig. Og så observerer jeg hvordan andre håndterer situasjoner, og vi assistentene deler erfaringer. På den måten lærer jeg litt om hvordan jeg kan møte elevene og håndtere atferden deres.» (Klara)

«Jeg lærer jo også av å prøve meg frem. Jeg ser jo fort hva som funker og ikke. Så erfaringene jeg får gjennom jobben, prøver jeg jo å bruke for det det er verdt.» (Lise)

«Det er mye å lære av pedagogene på skolen, og andre fagpersoner. Min erfaring er i alle fall at jeg opparbeider meg mer kunnskap og får økt forståelse for hvordan jeg kan bedre møte elevene.» (Dina)

Slik jeg forstår informantene, erfarer de at det er mulig å tilegne seg kunnskap gjennom praksis, både av sine pedagogutdannede kollegaer, utforskning og erfaringsdeling. Å utvikle kompetanse er mulig selv om man ikke tar en formell utdanning (Grimsø et al., 2015), og Sofie forteller at det er mye læring for henne når samarbeid og drøfting finner sted med andre på skolen. Wenger (2011) fremhever betydningen av diskusjoner mellom kolleger og at den kan virke læringsfremmende, og Dina verdsetter i likhet med Sofie kunnskapen som utvikles i samhandling med kolleger. Dina peker spesifikt på

pedagogene som gode kilder til kunnskap. I denne sammenhengen kan Wadels læringsteori belyse assistentenes læringsutbytte jamfør Dinas refleksjoner rundt samarbeid og kunnskapsdeling blant pedagogene. Wadel (2007) peker nettopp på at læring skjer gjennom samhandling og kunnskapsdeling og bidrar til utvikling av praksis (Wadel, 2007). Både Klara og Lise forteller at de ofte prøver ulike strategier for å finne tiltak som fungerer for elevene, og videre at de utveksler erfaringer med andre assistenter. Informantenes utvikling av kompetanse tilegnes og forankres i en konkret kontekst på arbeidsplassen, og synes primært å være basert på situert læring gjennom arbeidserfaring og samarbeid med kolleger, noe Nygren anser verdifullt fordi den kan bidra til utvikling av praksisrelatert kompetanse (Nygren, 2004). Dog ser det ut som, ut ifra analysen av datamaterialet, at informantene opplever at kompetansen de utvikler i praksis ikke blir dekkende i møtet med visse utfordringer. De uttrykker dette på følgende måte:

«Jeg føler ikke alltid at det jeg har lært strekker til når jeg står i det. Jeg føler ofte at vi står på stedet hvil. (...) Jeg ser at eleven har det vanskelig, og jeg vet ikke hva jeg skal forsøke lenger fordi det føles ut som jeg allerede har prøvd alt. Det oppleves som at jeg stanger hodet i veggen fordi jeg kjenner på at vi ikke kommer noe lenger.» (Lise)

«Selv om jeg har lært mye gjennom jobb, føler jeg allikevel ofte at jeg ikke vet hvordan jeg skal møte atferden til de elevene jeg jobber med. Det faller liksom fortsatt utenfor min kompetanse.» (Sofie)

«Det jeg har lært gjennom jobb hjelper meg bare et stykke på veien. Jeg er fortsatt usikker på hvordan jeg kan forbedre skoledagene for denne eleven og hva som er riktig håndtering av atferden hans. Det virker jo ikke som det jeg gjør forbedrer situasjonen.» (Klara)

I analysen av denne empirien oppfatter jeg at informantene opplever utfordringer med å forstå hvordan de kan håndtere den utfordrende atferden. De opplever at deres tilnærminger ikke resulterer i synlig forbedring i elevenes atferd eller motivasjon. Lise står overfor utfordringer som ifølge henne selv synes å være utover hennes nåværende evner og fører til en følelse av å stange hodet i veggen. Klara, på sin side, uttrykker usikkerhet om hvordan hun kan forbedre skoledagene for elevene sine. Til tross for at Sofie har lært mye gjennom jobben, finner hun det fortsatt vanskelig å møte den utagerende atferden hos elevene hun jobber med. Johannessen et al. (2020) argumenterer for at kunnskap er en nødvendig forutsetning for å kunne drive systematisk arbeid med atferdsvansker, og Garmannslun og Alnes (1994) trekker blant annet frem metodekunnskap som sentral. For å håndtere utfordringene i sin arbeidshverdag sier informantene at de ønsker mer opplæring knyttet til den spesifikke elevgruppen de jobber med. De forteller:

«Jeg kunne tenkt meg noen utenfra som veiledet meg, for jeg tror ikke jeg gjør alt rett bestandig. At jeg kunne fått mer opplæring, og hatt noen som kunne fortelle meg hvordan jeg burde jobbe med eleven. Det savner jeg... det ønsker jeg meg,» (Klara)

«Så håper jeg det kommer noen til skolen som kan hjelpe oss i arbeidet med disse elvene, for det her er så utenfor hva noen av oss egentlig har noe kompetanse på. Jeg trenger mer opplæring i hvordan jeg kan jobbe med atferdsvanskene.» (Sofie)

«Om vi hadde fått mer støtte og hjelp fra de andre som også jobber med elevene (viser til bl.a. BUP, PPT, Barnevern), så tror jeg det hadde vært til god hjelp. De sitter jo på en kunnskap som ikke vi har, og jeg tenker jeg kan lære mye av dem.» (Lise)

«Som jeg har sagt, så lærer jeg mye av samarbeidet med andre. (...) Det burde absolutt vært mer samarbeid med fagpersoner. Jeg tror at med veiledning og diskusjoner med de som har spisskompetanse hadde vært til stor hjelp.» (Dina)

Slik jeg forstår informantene har de tro på at mer støtte og veiledning fra både kolleger og eksterne hjelpeinstanser kan hjelpe dem å utvikle seg i arbeidet med atferdsvanskene. Nordahl et al. (2005) anbefaler bistand fra eksterne hjelpeinstanser fordi de kan bringe et friskt perspektiv på situasjonene som står i kontrast til perspektivene til de som er engasjert i den daglige driften. Lise virker å se et potensiale for læring gjennom slik bistand, og Dina ser verdien i å lære fra de med spisskompetanse, noe man finner støtte i hos Nordahl et al. (2003) som peker på at ansatte som møter alvorlige atferdsproblemer hos eleven bør ha tilgang til veiledning og ekstern støtte. Sofie håper på hjelp fra noen utenfor skolen og virker å anerkjenne at arbeid med atferdsvansker kan kreve ekstern inngripen og spesialiserte ferdigheter, noe som er i tråd med Dahl (2018) sin erfaring om at spesialisert kompetanse i noen tilfeller er nødvendig.

Drøfting:

Denne delen av analysen trekker frem kompetanse som en sentral faktor i arbeidet med elever som har atferdsvansker. Informantene argumenterer blant annet med at deres kompetanse ikke er tilstrekkelig i arbeidet med denne elevgruppen. Dette funnet indikerer at informantene, som jobber med elever med atferdsvansker, føler behov for mer faglig innsikt og forståelse, spesielt når det gjelder metodekombinasjoner og sammenhenger knyttet til atferdsvansker.

NOU 2022:13 fremhever assistenter som en viktig del av teamet rundt eleven, og de har ofte i oppgave å støtte elever i deres skolegang, spesielt når det gjelder elever med spesielle behov eller atferdsvansker. De er ofte nærmest elevene i hverdagen og har på den måten mulighet til å gi verdifull støtte og veiledning. Imidlertid, uten tilstrekkelig kompetanse kan assistenter finne det utfordrende å forstå og håndtere elevenes spesifikke behov, slik det også fremgår i analysen av funn i denne studien. Det er viktig å erkjenne at assistentenes evne til å utføre disse oppgavene effektivt er direkte knyttet til deres kompetanse. Det er her behovet for kompetanse blir tydelig, og slik Nordahl et al. (2005) argumenterer for, er kompetanse innen atferdsvansker av betydning for å kunne tilpasse opplæringen i samsvar med elevenes evner og forutsetninger. Derfor er det vesentlig at assistenter har relevant kompetanse for å kunne bidra til et inkluderende og støttende læringsmiljø for elevene. Dette er i tråd med anbefalingene i NOU 2022:13, som fremhever betydningen av å styrke kompetansen til assistenter slik at de bedre kan bidra til elevenes læring og utvikling på en effektiv måte (NOU 2022:13, 2022).

Nordahl et al. (2003) viser til at det er nødvendig med kompetanseheving på dette området i skolen. Kompetanseheving er viktig fordi man ser at mangel på kunnskap om atferdsvansker kan begrense evnen til å identifisere og adressere de underliggende årsakene til elevenes utfordringer, og tiltak kan fremstå ineffektive og nytteløse slik Garmannslun og Alnes (1994) hevder. Som Nordahl et al. (2003) og Grimsø et al. (2015) påpeker, kan det være avgjørende med fagkompetanse når man jobber med atferdsvansker. Nordahl et al. (2003) argumenterer for betydningen av spisset kompetanse i arbeidet med atferdsvansker og hevder at heller ikke lærere nødvendigvis har tilstrekkelig kompetanse på området. Siden det ikke er krav om formell utdanning for assistenter som blir ansatt i skolen, er det derfor stor sannsynlighet for at de ikke besitter den spesifikke kompetansen som anses nødvendig i arbeid med atferdsvansker (Nordahl, 2018; Utdanningsforbundet, 2022), noe som kan gjøre de mindre rustet til å håndtere utfordringer med elevene. Dette kan spesielt være uheldig når det gjelder elever med atferdsvansker, hvor det er behov for spesialisert kunnskap og strategier for å støtte og veilede dem (Nordahl et al., 2005). Når kunnskap og kompetanse er utilstrekkelig, hevder Garmannslun og Alnes (1994) at resultatene av arbeidet kan bli mangelfulle og tilfeldige. Assistentene i denne studien anerkjenner nødvendigheten av økt kunnskap for å bedre imøtekomme elevenes behov og utvide sin egen forståelse av atferdsvansker og deres sammenhenger.

For å kunne utarbeide effektive individuelle og metodiske tiltak for elever med atferdsvansker, er det avgjørende å forstå samspillet mellom individuelle forutsetninger og miljøpåvirkninger (Grimsæth et al., 2018; Nordahl, 2018). Videre er det nødvendig å skjønne sammenhengen mellom disse og hvordan ytre påvirkninger kan opprettholde vanskene om atferden blir møtt på en uhensiktsmessig måte (Damsgaard, 2003; Johannessen et al., 2020; Nordahl et al., 2005). Det er viktig å kunne identifisere hvordan eleven blir påvirket av både individuelle og miljømessige faktorer, og hvordan ytre påvirkninger kan opprettholde atferdsvanskene. Bruk av metodisk kartlegging (Nordahl et al., 2005), samt systematisk arbeid (Finsæther, 2022) og evnen til å analysere vanskene i lys av kontekstuelle forhold (Kjemsås & Jensen, 2019), kan være avgjørende for å utvikle en helhetlig forståelse av atferdsvanskene blant elever i skolen, og for å kunne implementere effektive tiltak. Slik Nordahl et al. (2005) understreker, er dette spesielt viktig for elever med atferdsvansker, da deres behov ofte er komplekse og kontekstuelle (Nordahl et al., 2003). Informantene belyser at de ikke alltid strekker til i arbeidet med elevene og at de ofte er usikre på hvordan de skal møte atferdsvanskene, noe som kan øke risikoen for feil i tilnærmingen til atferdsvansker og at tiltak ikke er godt gjennomtenkt eller tilpasset den konkrete situasjonen. Uten sikker metodekunnskap kan det bli utfordrende å tilpasse undervisningen og støtten til eleven. Dette kan forklare hvorfor informantene føler lite positiv utvikling hos elevene. Å mangle nødvendig kunnskap og verktøy for å skape et støttende miljø, kan resultere i tapte muligheter for vekst og utvikling for elevene.

Blatchford, Basset, et al. (2009) fant at assistentenes påvirkning på elevenes skolefaglige fremgang ikke ga ønsket positiv effekt, og i denne studien kan det se ut til at det også gjelder for arbeidet med elevenes atferd. I denne sammenheng er det verdt å henvise til Sollesnes' argumentasjon om at arbeid med atferdsvansker bør betraktes som undervisning (Sollesnes, 2008). Skoleeier er forpliktet av Opplæringslova (1998) til å ha riktig og nødvendig kompetanse i virksomheten for å sikre at undervisningen fører til at elevene får et akseptabelt utbytte av opplæringen. I denne studien virker det å være en uttalt sammenheng mellom atferdsvanskene og kvaliteten informantene opplever å få til på opplæringen. Informantene rapporterer om at de i liten grad oppnår gode

undervisningsøkter med elevene og utbyttet av timene begrenses både med hensyn til forbedring av atferd og faglig utbytte. De ansattes kompetanse er av avgjørende betydning for å sikre at opplæringen tilpasses elevenes evner og forutsetninger (Meld. St. 6 (2019–2020); Nordahl, 2018; Nordahl et al., 2005; Nordahl et al., 2003). Når vi ser på informantenes opplevelser og utfordringer knyttet til håndtering av atferdsvansker, blir betydningen av tilstrekkelig kompetanse nok en gang tydelig. Det blir derfor, i tråd med Nordahl (2018) og Meld. St. 6 (2019–2020), viktig å øke fokuset på utvikling av assistentenes kompetanse for å imøtekomme de lovfestede kravene for opplæring.

At kompetanse utvikles i kontekst, er noe Nygren (2004) vektlegger i sitt sosiokulturelle perspektiv på handlingskompetanse. Nygren (2004) understreker viktigheten av å forstå kompetanse i sammenhengen den brukes, og definerer handlingskompetanse som evnen til å løse bestemte oppgaver i spesifikke sosiale og materielle omgivelser. Dette perspektivet antyder at kompetanse er dynamisk og kontekstavhengig, og det må utvikles i samspill med praksisen. Grimsø et al. (2015) underbygger dette ved å påpeke at kompetanse kan tilegnes både praktisk og teoretisk, og at erfaringer i praksis kan være like verdifulle som teoretisk kunnskap. Dette innebærer at kompetanseutvikling kan skje gjennom refleksjon over erfaringer, hypotesedannelse, og videre utprøvende praksis. Informantene opplever at deres arbeidserfaring, samt diskusjoner og erfaringsdeling med kolleger bidrar til å øke deres forståelse av atferdsvansker og arbeidet med atferdsvansker gjennom disse profesjonaliserte arbeidsprosessene (Nygren, 2004).

Kompetanse kan tilegnes på ulike måter, og i denne konteksten kan det være aktuelt å vurdere hvordan man kan sikre at assistenter nettopp får den kompetansen som er nødvendig for å håndtere atferdsvansker på en effektiv måte. Selv om Grimsø et al. (2015) og Nygren (2004) påpeker at kunnskap kan erverves gjennom praktisk erfaring og være en verdifull kilde til kompetanse, er informantenes erfaring at dette ikke alltid er tilstrekkelig. Informantene uttrykker en følelse av usikkerhet og å besitte utilstrekkelig kunnskap når det gjelder å takle elevenes atferdsvansker. Dette peker på behovet for en mer systematisk og teoretisk forankret tilnærming for å takle utfordrende atferd. Å tilby assistentene kompetanseheving gjennom kurs, videreutdanning, deltagelse i faggrupper etc., kan bidra til økt kunnskap og forståelse for hvordan atferdsvansker oppstår og hva som er hensiktsmessige tiltak i arbeidet med elevene (Meld. St. 6 (2019–2020); NOU 2022:13, 2022). Ved å sikre tilstrekkelig kunnskap og ferdigheter, kan risikoen for at assistentene får utfordringer med å håndtere elevens atferd reduseres (Garmannslun & Alnes, 1994; Nordahl et al., 2003).

4.2. Opplevelsen av internt utenforskap

Et annet gjennomgående funn i analysen av datamaterialet var informantenes opplevelser av å stå utenfor fellesskapet i skolen.

Funn og analyse

I analysen av intervjuene fremkommer det at informantene ukentlig deltar på en time planlegging av uken sammen med sitt team. Utover dette fant jeg at de ikke deltar på felles møter og samlinger med sine lærerkolleger. Informantene forklarer dette på følgende måte:

«Mye informasjon kan bli tatt opp på storteam der vi (assistentene) ikke er med. Orientering fra ledelsen og diskusjoner som angår alle ansatte på skolen er vi ikke med på. Jeg vet for eksempel at situasjoner som involverer elever vi forholder oss til hver dag, blir drøftet der. Lærerne deler informasjon seg imellom på storteam, men den informasjonen kommer ofte ikke frem til oss assistenter. (...) Det er et fokus på at man ikke skal utlevere elevene (...) men vi har like stort behov for å få vite hva som skjer rundt situasjonene og vite hvilke avgjørelser som blir tatt. Vi jobber jo med de samme elevene.» (Lise)

«Vi har kun teamiden med trinnet vi deltar på. Dette er planleggingstid, og tiden går med på å planlegge hva som skal gjøres videre utover i uka (...) Lærerne har egne møter, slik som storteam og fellestid, med hele skolen. På storteam, som kun er for småtrinnet, blir det gitt informasjon fra ledelsen, og jeg vet de diskuterer elevsaker der også som kan angå oss. På fellestiden for hele skolen forstår jeg det som at det skal være fokus på utviklingsarbeid og satsningsområder.» (Sofie)

«Jeg er med på teamtid med trinnet. Det er satt av én time i uken der neste ukes felles timeplan for trinnet lages. Dette tar som regel den tiden vi har avsatt. Det er jo flere møtetidspunkt for lærerne, men der er ikke vi med. Jeg vet ikke hva som blir tatt opp der, men for min egen del savner jeg å få informasjon direkte fra ledelsen om hendelser som angår oss like mye som lærerne. Vi kan lese referat, men får jo ikke muligheten til å stille spørsmål rundt det som står der.» (Klara)

Informantenes utsagn tyder på at de ikke opplever å ha samme tilgang på informasjon, møtefellesskap og samarbeid som sine lærerkolleger, noe som Wiker (u.å.) også hevder ikke er uvanlig. Slik jeg forstår informantene, inkluderes de sjelden i diskusjonene og beslutningene som påvirker deres arbeid med elevene. Lise og Klara uttrykker et behov for å delta i skolens ulike informasjonskanaler, både med tanke på erfaringsutveksling og tilgang til relevant informasjon rundt pedagogisk arbeid. Dette bemerkes også av Klara, som tenker mer samarbeid og flere møtepunkter ville gitt henne større trygghet i jobben og resultert i en følelse av større tilhørighet til lærerkollegene. Å delta i aktiviteter og diskusjoner med kollegaer kan ha betydning for både å styrke læring og bygge relasjoner, og utgjør en vesentlig del av praksisfellesskapet (Wenger, 2011). Dina tror det å bli mer involvert i fellesmøter og diskusjoner sammen med lærerne ville vært nyttig for henne med tanken på jobben hun gjør. Hun reflekterer over at det er når hun er sammen med sine kolleger, og diskuterer problemstillinger, at hun opplever at de kan få en felles forståelse for arbeidet med elevene. Deltagelse i fellesskapet, understrekes av Utdanningsdirektoratet (2022b) som grunnleggende fordi det bidrar til å styrke og

videreutvikle praksiser som fremmer læring. Nygren (2004) fremhever deltakelse i et praksisfellesskap som en viktig faktor for læring og utvikling. Det sosiokulturelle perspektivet på læring, som Nygren (2004) fokuserer på når han snakker om handlingskompetanse og profesjonsforståelse, legger vekt på deltakelse som en sentral faktor i kompetanseutvikling.

Videre i analysen kommer det frem at informantene ønsker mer samarbeidstid for å bedre planlegge arbeidet med elevene de følger opp. De sier:

«Slik det er nå føler jeg jo at det blir en avstand mellom meg og lærerne jeg samarbeider med. For når vi snakker sammen, merker jeg jo at jeg ikke har den samme informasjonen som dem. Da blir jeg jo usikker, og lurer på om det er ting jeg burde ha visst om med tanke på jobben jeg skal gjøre.» (Klara)

«Jeg merker at de gangene jeg er med på diskusjoner sammen med lærerne, så får man jo en bedre plan på arbeidet vi gjør. Det er lettere å få til en felles oppfatning av hvordan vi bør jobbe videre med eleven. Derfor er det jo synd at vi ikke har mer tid til slike diskusjoner.» (Dina)

«Jeg skjønner jo at lærerne må ha tid til å planlegge det faglige innholdet, men jeg skulle ønske det også ble avsatt tid til å snakke om hvordan vi skal jobbe bedre rundt eleven jeg har ansvar for.» (Sofie)

«I teamtiden er det lite rom for å ta opp problemstillinger rundt eleven jeg jobber med. Vi er jo mange lærere og assistenter på teamet, så jeg skjønner jo at arbeidet med eleven jeg følger opp ikke angår alle. Men man burde jo hatt tid til å planlegge arbeidet rundt denne eleven også, og se på hvordan dagsplanene for han skal se ut kommende uke.» (Lise)

Sofie anerkjenner lærernes behov for å planlegge det faglige innholdet, men ønsker også tid til å diskutere problemstillinger rundt eleven hun følger opp. Lise opplever heller ikke at det er særlig fokus på de elevene som hun følger opp i teamtiden. Hun forstår at hennes spesifikke arbeid kanskje ikke angår alle på teamet, men ser et behov for tid til planlegging av arbeidet rundt eleven. Samtlige informanter opplever at det ikke er rom for å få til faste treffpunkt for assistent og lærer til planlegging og forberedelser av oppfølgingen til enkeltelevne. Mangel på avsatt tid til planlegging og samarbeid med lærere går også igjen i studien til Blatchford, Basset, et al. (2009). Grimsæth et al. (2018) påpeker nødvendigheten av en systemisk tilnærming der alle involverte samarbeider om felles mål, noe informantene synes å anerkjenne som tiltrengt, men opplever fraværende. Informantene rapporterer at store deler av samarbeidet mellom kontaktlærere og assistenter i arbeidet med elever med atferdsvansker derfor skjer på en tilfeldig og ustrukturert måte. Informantene forklarer det på denne måten:

«Det er ikke nok tid til å jobbe sammen rundt enkeltelevne. Nei, jeg synes ikke det er satt av nok tid for samarbeid, og da må vi jo prøve å snakke sammen mellom slagene.» (Klara)

«Det går jo kun på at man får man snakket i lag i forbifarten ofte, om hva man skal gjøre. Og det hender da at man allerede står i en vanskelig situasjon som vi skal prøve å beslutte hvilke tiltak vi skal sette inn. Ja, det blir ikke noe systematisk, nei.» (Sofie)

«Vi har alltid en statusrapport når vi møtes ved f.eks. overgang til og fra friminutt, mens elevene spiser eller har frie aktiviteter i timen. Man rekker ikke å utveksle så mange ord, for eleven må jo følges med på. Så det blir det det blir.» (Dina)

«Jeg og kontaktlærer kan rekke å snakke litt innimellom i løpet av dagen, men spesialpedagogen blir det lite samarbeid med. (...) det er jo fryktelig synd da, når man er to som jobber tett på samme elev, at det blir slik. Man burde jo ha samarbeidet mye, mye mer.» (Lise)

Klara uttrykker at det mangler tid til samarbeid, og videre at de må prøve å finne tid til å snakke sammen "mellom slagene", noe som understreker mangelen på systematisk samarbeidstid avsatt til dialog og planlegging rundt elever med atferdsvansker. Sofie beskriver også situasjoner hvor det virker som avgjørelser og tiltak blir avklart i forbifarten, mens Dina beskriver at det kun er tid for statusrapporter i løpet av dagen uten mulighet for dypere dialog og utveksling av ideer. Det forstås som at samarbeidet finner sted spontant, for eksempel i overgangssituasjoner, i pauser, under bytte av voksenpersonell i løpet av dagen, eller når utfordringene allerede har oppstått. Det er av stor betydning å avsette tid til samarbeid og dialog mellom assistenter og lærere for å opprettholde oppdatert informasjon om elevenes individuelle behov på skolen (Gustafson & Sevje, 2021), noe som er helt i tråd med informantenes ønske om tilstrekkelig avsatt samarbeidstid. Lise synes å uttrykke en bekymring over mangelen på samarbeid med spesialpedagogen, til tross for at de begge jobber tett på samme elev. Wadel (2007) beskriver læringsforhold som en viktig dimensjon i praksisfellesskap. Det er gjennom slike læringsforhold at kunnskap, erfaringer og praksis blir delt og overført på en konkret og direkte måte. Ansvar for mangel på tid til samarbeid adresserer informantene til ledelsen, blant annet gjennom følgende sitater:

«Hvis du ber om samarbeidstid så vil du ikke få det, fordi elevene skal ha 100% oppfølging, og på skolen er det mange av de elevene, så det er ikke noen som kan erstatte deg om du skal bort fra undervisning.» (Dina)

«Ledelsen sier at det ikke er mulig å finne rom for planleggingstid for oss som jobber rundt eleven. (...) noe vi har kjent på mange ganger er hvordan vi skal få til å jobbe godt rundt hele ungen når vi aldri får snakket sammen som et lag?» (Sofie)

«Det blir dårlig med planer på arbeidet, ja. Jeg opplever at atferden til eleven ikke blir bedre, og jeg tror det må jobbes mer konkret med. Men da må vi planlegge hvordan. Dette har jeg forsøkt å formidle til ledelsen, men opplever ikke at de hører på det. De skylder på at det ikke er vikarer å sette inn for oss om vi skal ha planleggingstid rundt eleven.» (Klara)

Dina problematiserer situasjonen som innebærer å være 100% på eleven uten tid til samarbeid, og Sofie hevder ledelsen har en manglende vilje eller evne til å finne rom for planleggingstid, noe hun stiller seg kritisk til. Klara har forsøkt å formidle behovet for mer planleggingstid til ledelsen, men føler seg ikke hørt. Hun peker på at en direkte konsekvens av dette er at atferden til eleven ikke forbedres. Utfordringen ser ut til å være at ledelsen ikke finner en løsning som tilfredsstillende behøver for samarbeid og

samtidig sikrer ivaretagelse av undervisningen. Johannessen et al. (2020) og Utdanningsdirektoratet (2022b) understreker viktigheten av ledelsens rolle i å skape et godt arbeidsmiljø og støtte de ansattes behov, men det later til at informantene ikke opplever at dette blir tilstrekkelig ivaretatt når det gjelder dem. Ifølge informantene gjelder dette også for samarbeidsmøter med eksterne instanser, da de forteller at assistentene ofte blir utelatt fra slike møter. Klara påpeker i denne sammenheng at kontaktlærer ofte mangler informasjon om hvordan de har jobbet med elevene utenfor klasserommet. Informantene uttrykker på ulike måter at ekskludering av assistenter fra slike møtepunkter kan gjøre informasjonen fra skolen ufullstendig i møte med eksterne instanser. De forteller:

«Det oppleves veldig vanskelig at jeg ikke alltid får delta i møter med f.eks BUP, fordi de kan gi oss råd om hvordan vi skal ivareta eleven. Og i mange av tilfellene så vet ikke kontaktlærer alltid hva jeg har forsøkt på tidligere. (...) Jeg har engang ikke trengt å få vite om at de skal ha ansvarsgruppemøte, og dagen etter kan det komme beskjed om at det er besluttet å prøve ut nye tiltak. Så har vi kanskje allerede prøvd ut foreslåtte tiltak, og det fungerer bare ikke. (...) Og da må vi bare fortsette med allerede utprøvede tiltak som ikke har fungert i noen måneder til da, for det er ikke noe nytt møte før om kanskje et halvår?» (Lise)

«Jeg vet ikke alltid om møtene engang. Så i mange tilfeller føler jeg jo at min stemme ikke er til stede. (...) i løpet av de 8 årene jeg har jobbet på skolen, så tror jeg at jeg har vært med på kanskje 2-3 samarbeidsmøter. Å være med opplevde jeg som nyttig, for jeg fikk fortelle min erfaring og være med å utarbeide tiltak. Jeg fikk bedre innsikt i elevenes vansker.» (Sofie)

«Det var flere som sa det samme, at det er veldig vanskelig å få lov til å være med på møter, for det skulle være bare ledelsen og lærerne. Men det er jo ikke lærerne som tar med seg ungene og går ut, det er det jo vi assistenter som gjør. (...) Da var det helst at jeg hørte gjennom de andre på skolen hva jeg skulle gjøre og ikke. For de hadde blitt enige om nye tiltak på møtet. Det visste ikke jeg som ikke var med på møtet.» (Klara)

Lise uttrykker sin bekymring over å bli utelukket fra viktige møter med eksterne hjelpeinstanser, og hvordan dette hindrer henne i å ivareta eleven på best mulig måte. Hun peker på en situasjon der tiltak blir implementert uten hennes viten, tiltak hun kanskje allerede har prøvd og funnet ineffektive. Klaras peker på en praksis hvor det er "ledelsen og lærerne" som deltar i møter, mens assistentene, som ofte har mest direkte kontakt med elevene, blir utelatt. Dette fører til misforståelser og ineffektivitet, da hun ofte må lære om nye tiltak indirekte gjennom kollegaer. Ifølge Nygren (2004) er deltakelse en sentral faktor i utviklingen av kompetanse. Ved å få tilgang til informasjon, være deltakende og involvert i beslutningsprosesser kan assistentene føle seg mer som en del av praksisfellesskapet (Wenger, 1999). Det tverrfaglige samarbeidet er viktig for å sikre at elevene får den nødvendige hjelpen (Nordahl et al., 2005), og samarbeid med andre yrkesgrupper kan være en del av et faglig fellesskap (Tronsmo, 2022). Sofie har vært med på svært få samarbeidsmøter i løpet av sine åtte år på skolen, noe som etterlater henne med en følelse av at hennes stemme ikke er til stede. Når hun får delta, opplever hun det som nyttig; hun kan dele sin erfaring, bidra til å utvikle tiltak, og få bedre forståelse for elevenes utfordringer. Wenger (1999) understreker betydningen av å

anerkjenne og inkludere det han kaller marginaliserte erfaringer og perspektiver i læringsfellesskap. Verdifull informasjon kan gå tapt for andre når assistentene ekskluderes som deltagere, og det kan oppleves som at deres erfaringer blir undertrykt og ignorert (Wenger, 1999).

Drøfting

Analysen som presenteres i denne delen av studien omhandler assistentenes deltakelse i skolens læringsfellesskap. Fokus ligger på deres rolle i praksisfellesskapet, samarbeid med kolleger, og deltakelse i interne og eksterne møter. Funnene indikerer at assistentene føler seg ekskludert fra det faglige fellesskapet på skolen, selv om de spiller en viktig rolle i elevenes læring og trivsel. Det kommer til syne at assistentene har begrenset tilgang til formelt samarbeid, støtte og informasjon. De deltar sjelden i fellesmøter for skolen, og dette begrenser deres involvering i diskusjoner og beslutninger som påvirker deres arbeid.

Samarbeidet mellom pedagoger og assistenter i skolen spiller en avgjørende rolle i å støtte elever med atferdsvansker. For å gi effektiv støtte til elever med atferdsvansker, er det viktig å sikre en pedagogisk tilnærming til opplæringen (Nordahl, 2018; Utdanningsdirektoratet, 2014). Dette innebærer å koordinere innsatsen mellom assistenter og pedagoger for å sikre at alle aspekter av elevens behov blir dekket. Begrenset samarbeid kan føre til en fragmentert tilnærming som ikke nødvendigvis ivaretar elevens rett på tilrettelegging godt nok. Dessverre ser det ut til at samarbeidet mellom disse yrkesgruppene i denne studien ofte er preget av uforutsigbarhet ved at de må utnytte små øyeblikk i overganger for å utveksle erfaring og planlegge arbeidet rundt elevene. Kjemsaa og Jensen (2019) hevder at veiledning i skolen ofte er usystematisk og krisestyrt, og det kan se ut til at samarbeidet mellom pedagogene og assistentene følger samme mønster.

For di atferdsvansker kan være komplekse og varierte, kan den pedagogiske kompetansen være avgjørende for å forstå de underliggende årsakene til disse vanskene og utvikle målrettede intervensjoner som kan hjelpe elevene (Nordahl et al., 2005; Nordahl et al., 2003). En viktig pedagogisk relasjon svekkes ved det begrensede samarbeid mellom pedagoger og assistenter. Wadel (2007) trekker frem konseptet læringsforhold, som er nært knyttet til praksisfellesskap, og understreker at læringsforhold eksisterer på et mer erfaringsmessig nivå. Funnene tyder på at informantene har et svakt læringsforhold, ettersom de opplever en mangel på inkludering og deltakelse i faglige diskusjoner og beslutninger.

Selv om assistentene har en viktig oppgave i å gi tett oppfølging til elevene, ser det ut til at de har en mindre fremtredende rolle i samspillet med kollegene sine. Assistentene kan oppleve seg som perifere medlemmer av det faglige fellesskapet både internt og eksternt på grunn av sin rolle og posisjon i fellesskapet. Selv om de er å betrakte som perifere deltakere påpeker Wenger (1999) at perifer deltakelse ikke nødvendigvis betyr at man er mindre viktig eller mindre kompetent, men heller at man har en annen rolle i fellesskapet. Allikevel kan det virke som at assistentene, som har en annen utdanningsbakgrunn enn pedagogene, risikerer å bli marginalisert når det gjelder bidrag til læringsfellesskapet. Dette kan skyldes en manglende forståelse og anerkjennelse av assistentenes kompetanse om elevene.

Konsekvensen for assistenter som perifere deltagere i et praksisfellesskap kan være manglende mulighet til å påvirke og ta initiativ innenfor det feltet de arbeider. Assistentene virker ikke å være i sammen posisjon som andre faggrupper i skolens

felleskap, noe som gir dem mindre mulighet til å bli sett og hørt når beslutninger skal tas. Å være en perifer deltaker i et læringsfellesskap kan ha en betydelig innvirkning på assistentenes muligheter for utvikling, da det kan begrense tilgangen deres til læring, deling av erfaringer og anerkjennelse (Wenger, 1999). Dette innebærer en begrensning for den profesjonelle utviklingen deres, og reduserer muligheten for å kunne bidra til en mer helhetlig og effektiv skolehverdag. Vika og Bergene (2023:15) diskuterer deltakelse i profesjonelle nettverk som en kilde til læring og kunnskapsdeling, og peker dermed på at inkludering i det faglige fellesskapet kan bidra til å berike og styrke ens faglige utvikling. Nygren (2004) påpeker at kompetanseutvikling må forstås i sammenheng med de arbeidsprosessene den brukes i, og i et læringsfellesskap på skolen blir pedagogiske problemstillinger og faglige diskusjoner en naturlig del av arbeidsprosessene. Som perifere deltakere i læringsfellesskapet på skolen kan assistentene imidlertid stå overfor flere utfordringer ved å ta del i disse prosessene. For det første har de ikke tilgang til den samme informasjonen og ressursene som pedagogene har. Dette kan føre til at de mangler viktig kunnskap og forståelse som er nødvendig for å kunne bidra aktivt og konstruktivt i læringsfellesskapet. For det andre kan de føle seg ekskludert fra de viktige samtalene og diskusjonene som foregår blant lærerne, noe som igjen kan redusere deres motivasjon og engasjement for læring og påvirke deres evne til å bidra konstruktivt i elevenes læring og utvikling.

Det er viktig å forstå at assistentene også har en betydelig innflytelse på elevenes læring og utvikling. Deres nære forhold til elevene gjør dem i stand til å bidra med verdifull støtte, veiledning og oppmuntring (Clarke & Visser, 2019). Den begrensede deltakelsen i formelle møtefellesskap reduserer muligheten for lærere og assistenter til å dele kunnskap og erfaringer på systematisk og strukturert vis. Dette kan føre til en manglende utnyttelse av assistentenes potensiale som ressurs for elevenes læring og utvikling (Clarke & Visser, 2019).

Med henvisning til (Nordahl et al., 2003), som fremhever det paradoksale i at assistenter brukes i stor grad i spesialundervisningen, kan det fremstå overraskende at samarbeidet mellom assistenter og pedagoger i tillegg synes å være begrenset. Opplæringsloven legger vekt på betydningen av forsvarlig opplæring og nødvendig veiledning for ansatte som ikke er tilsatt i undervisningsstilling (Opplæringslova, 1998). Opplæringsloven definerer dermed standarder for samarbeid og støtte til elever med spesielle behov. Følgelig blir det relevant å stille spørsmålet: Hvorfor er det ikke mer samarbeid mellom assistenter og pedagoger, hvis arbeidet med atferdsvansker er å anse som en læringsprosess for eleven, slik Sollesnes (2008) argumenterer for? Sollesnes' oppfatning kan virke fornuftig, da den plasserer arbeidet med atferdsvansker i en pedagogisk sammenheng. Samlet sett burde dette tilsynelatende fremme et tettere samarbeid.

I lys av teori om praksisfellesskapet vil assistentene på samme måte som andre yrkesgrupper nyte godt av fagmiljøet, der de kan lære og utvikle seg gjennom aktiv deltakelse og samarbeid. Praksisfellesskap, som beskrevet av (Nygren, 2004), består av tre sentrale dimensjoner: et gjensidig forpliktende engasjement hos medlemmene, et felles foretakende og et felles repertoar. I dette tilfellet virker det som assistentene ikke opplever et sterkt gjensidig forpliktende engasjement fra skolens lærere og ledelse da de opplever å bli utelatt fra viktige samarbeidsarenaer og beslutningsprosesser. I henhold til anbefalinger fra Utdanningsdirektoratet (2022b) om lærende fellesskap, ser det ikke ut til at skolens ledelse og struktur i tilstrekkelig grad fremmer et lærende fellesskap som inkluderer assistentene. Mangelen på møteplasser, etablerte rutiner, og former for samarbeid, erfaringsdeling og kunnskapsutvikling tyder på at skolen ikke har etablert en

kultur som fremmer aktiv deltakelse og samarbeid. Dette resulterer i begrensninger når det gjelder muligheten til å samarbeide om komplekse utfordringer, som for eksempel arbeidet med elever med atferdsvansker. Når assistentene opplever begrenset deltakelse i slike prosesser, er risikoen stor for at de går glipp av verdifulle og lærerike erfaringer. Dette resulterer i at de har begrenset tilgang til det felles repertoaret av kunnskap og ressurser som finnes på skolen (Nygren, 2004).

Qvortrup et al. (2018) fremhever at organiseringen av profesjonelle læringsfellesskap er en måte å styrke samarbeid og utøvelsen av profesjonell dømmekraft. Denne tilnærmingen kan også være hensiktsmessig for assistentene, da den fremmer åpen dialog, diskusjon rundt utfordringer og felles utvikling av strategier for å håndtere dem. Utdanningsdirektoratets perspektiv på et lærende fellesskap fremhever betydningen av samarbeid, refleksjon og utvikling av et felles språk (Utdanningsdirektoratet, 2022b). Dette perspektivet støtter assistentenes ønske om å bli mer inkludert i skolens praksisfellesskap. Likevel gir informantenes beskrivelser inntrykk av at de befinner seg på utkanten av praksisfellesskapet når det kommer til mer formelt samarbeid, både internt og eksternt. Å skape gode møteplasser og rutiner for samarbeid og erfaringsdeling er sentralt for å fremme aktiv deltakelse og kunnskapsutvikling (Utdanningsdirektoratet, 2022b). Ravalier et al. (2021) argumenterte for at det å etablere faglige fellesskap og fremme samarbeid også kan være effektive metoder for å anerkjenne og redusere stress. Det er skoleledelsens ansvar å sørge for at de ansatte blir godt ivaretatt, noe som inkluderer å fremme kunnskapsdeling, oppmuntre til kollegialt samarbeid, tilby veiledning og regulere arbeidsmengden (Johannessen & Bakken, 2020).

Samlet sett understreker dette viktigheten av å inkludere assistentene i skolens læringsfellesskap for å styrke samarbeidet og bidra til en mer effektiv pedagogisk praksis. Dette vil også fremme en kultur preget av profesjonell tillit, og muliggjøre deling av erfaringer og kompetanse blant alle ansatte på skolen. Å gi assistentene tilgang til informasjon og involvere dem i beslutningsprosesser kan bidra til at de føler seg mer integrert i praksisfellesskapet. Dette kan også føre til at assistentene tar mer ansvar for sin egen utvikling og bidra til å løfte kvaliteten på opplæringen.

4.3. Opplevelsen av ansvar

Det tredje gjennomgående funn i analysen av datamaterialet var informantenes opplevelser av å ha og ta ansvar,

Funn og analyse

I den videre analysen deler informantene sine erfaringer knyttet til ansvaret de har i arbeidshverdagen og reflekterer rundt opplevelsen av å stå alene i møte med elevenes atferdsvansker. De forteller at det som oftest er de som er sammen med elevene, og sier:

«Ja, det er jo ikke noe tvil om at det er vi som er mest sammen med disse elevene og hjelper de. For kontaktlærer har jo ofte ikke tid siden hun må følge opp resten av klassen også. Og i mange tilfeller er vi jo ikke i klasserommet heller, så da blir eleven avhengig av meg.» (Lise)

«Det er jo ikke lange stunden eleven er motivert for å være med klassen, og da er det jeg som blir med eleven ut av klasserommet. Som regel er vi på eget grupperom, på SFO-basen eller ute. Det blir ofte bare meg og eleven da.» (Dina)

«Jeg føler vel at jeg har flere timer sammen med eleven enn lærerne. Om det er heldig vet jeg ikke. For det er mange behov å hensynta her, og mange ganger kjenner jeg på at jeg står alene når jeg skal håndtere utageringen (...) Kanskje burde eleven hatt flere timer med spesialpedagog eller en miljøterapeut.» Sofie

«Når eleven ikke takler å være med på klasseromsundervisning, så avhenger det av meg hvordan resten av økta eller dagen blir. (...) Da står jeg som regel alene på et grupperom med eleven og skal ta kjappe beslutninger og smarte valg for å unngå uheldige situasjoner.» (Klara)

Lise og Dina belyser her at assistentene tilbringer betydelig tid alene med elevene og bærer et vesentlig ansvar for elevenes skolehverdag. Sofie forklarer at eleven hun jobber med nå i beste fall klarer å delta rundt 10 minutter i klasseromsundervisning, og uttrykker en bekymring for at eleven tilbringer mest tid med henne. Hun stiller spørsmål ved om dette er til det beste for eleven. Selv om noen av elevene har timer med spesialpedagoger, virker elevene å tilbringe mer tid sammen med informantene enn pedagogene på skolen. Dette korresponderer med Nordahl (2018) sine konklusjoner om utbredt bruk av assistenter for elever med atferdsvansker, samt tidligere forskning som har vist at assistenter spiller en sentral rolle i oppfølgingen av elever med særlige behov og lave prestasjoner (Blatchford, Russell, et al., 2009). Statistikken fra GSI bekrefter også at det er en nasjonal trend med økt antall assistenttimer for elever med spesielle behov (Utdanningsdirektoratet, 2022a). Sofie mener eleven hun følger burde hatt mer oppfølging av noen med pedagogisk kompetanse på grunn av den sammensatte problematikken. At elever som krever mest veiledning har minst tid med lærere på skolen, er noe Nordahl (2018) og Blatchford, Basset, et al. (2009) som tidligere nevnt knytter en bekymring til. Elevene med atferdsvansker tilbringer altså ifølge informantene begrenset tid med pedagogene på skolen. Som et ledd i støtteamet forteller informantene at dagsplaner utarbeides av kontaktlærerne. Lise og Klara formidler at

planen tydelig viser hvilke faglige aktiviteter eleven skal jobbe med, men at det er opp til informantene å finne ut hvordan. Informantene finner det utfordrende å være proaktive og hindre atferdsproblemer, samtidig som de skal opprettholde faglige krav og forventninger til eleven. Ifølge informantene må planlagte aktiviteter som oftest legges vekk fordi elevene nekter å imøtekomme de faglige kravene, og uttrykker en bekymring for at elevene ikke får den nødvendige oppfølgingen de trenger. De sier blant annet:

«Vi får jo bare dagsplanen i hånda om morgenen, og da prøver jeg jo å planlegge hvordan jeg kan få til dette med eleven. Ja, jeg må bare finne ut hvordan jeg skal gjøre det selv. (...) Det blir en oppbevaringsplass! De kommer hit, så blir man oppbevart her til de går hjem. Vi vet ikke hvordan vi skal motivere eleven til læring når vi ikke får evaluert det vi gjør.» (Lise)

«Man vet jo ikke alltid hvordan dagsformen til eleven er før du møter dem, og veldig ofte må vi bare legge vekk dagsplanen fordi eleven nekter å gjøre det som står. Da må du bare finne på noe i farten da, ta med en legokasse, gå ut eller la eleven bestemme (...) det blir sjelden en god plan b. Og da får vi ikke gjort så mye faglig i allefall.(...) den følelsen jeg har i jobben er at vi holder på med brannslukking hver dag, fordi vi ikke har tid til å planlegge hvordan vi skal jobbe rundt eleven.» (Klara)

«Det blir opptil meg hvordan jeg legger opp økta når vi ikke er på klasserommet. Jeg tar jo med meg oppgavene som er foreslått, men som regel må jo eleven få en forklaring på hva han skal gjøre. Det står ikke noen tips om det i planen, og da må jeg gjøre det beste ut av det. (...) Det er ikke så enkelt, for jeg skal jo hensynta atferdsvanskene til eleven oppi det hele også. Når man heller ikke vet når og hva som kan utløse utagerende atferd, så har jeg ikke så mye å stille opp med.» (Sofie)

«Jeg vet at det ikke er jeg som skal ha ansvaret for undervisning, men det faller jo ofte på meg allikevel siden eleven sjelden er inne i klasserommet. (...) om vi i hele tatt får til noe faglig da, det vet man jo aldri, fordi atferden til eleven er såpass uforutsigbar at jeg må ta det som det faller seg der og da.» (Dina)

Informantenes utsagn tyder på at de har et betydelig ansvar for å følge opp elevene og at de ofte opplever å måtte ta et større ansvar for faglig opplæring enn de skal ha. Dette samsvarer med tidligere forskningsresultater som indikerer at assistenter yter både faglig og pedagogisk støtte til elevene (Blatchford, Basset, et al., 2009; Clarke & Visser, 2017; Rambøll, 2010). Dina påpeker at selv om hun ikke er ment å være ansvarlig for undervisning, faller dette ansvaret ofte på henne på grunn av elevens uforutsigbare atferd. Opplæringsloven fastslår at undervisning skal gis av individer med relevant faglig og pedagogisk kompetanse (Opplæringslova, 1998), og Gustafson og Sevje (2021) fremhever at assistenter skal fungere som støttende medarbeidere som samarbeider med lærere i undervisningssituasjoner, ikke som primære undervisere. Dette synes å være i konflikt med informantenes opplevelser fra praksis. Selv om informantene prøver å tilrettelegge for skolefaglig arbeid hver dag, kan det virke som de sjelden oppnår gode arbeidsøkter med elevene. Det virker å være vanskelig å motivere elevene for skolefaglig arbeid. Sollesnes (2008) og Johannessen et al. (2020) sier at læreren bruker seg selv som redskap i jobben, og det kan oppleves frustrerende å skulle undervise elever som

ikke er tilgjengelig for læring. Dette synes også å gjelde for informantene i denne studien.

Sofie og Klara opplever å stå i de største kampene med elevene og at de ikke har noen å støtte seg til når utagering oppstår. Samtlige informanter forteller at elevene tyr til vold mot dem og medelever. De stikker av, slår, sparker, ødelegger og viser lite respekt for andres eiendeler. Klara beskriver at slik hverdagen er organisert, så blir hun avskåret fra sine kolleger. Fordi eleven hun følger opp trenger kontinuerlig voksenstøtte, opplever hun ofte en isolert hverdag. I noen tilfeller betyr dette for henne en arbeidshverdag med totalt fravær av møtepunkter med andre voksne. Informantene beskriver sine opplevelser på følgende måte:

«Jeg har ikke avlastning, for det er ikke folk å ta av. Så er det er ikke alle dagene jeg har pausen min heller, for jeg kan ikke forlate dem. Det er ikke noen som kommer inn og sjekker om meg. Så da blir jeg sittende på et grupperom og spise maten min sammen med elevene. Jeg kan gå en hel dag uten å ha snakket med noen andre voksne.» (Klara)

«Det er liksom forventet at du er der da, ifra de kommer på skolen til de skal hjem. (...) Og det er ikke noen som kommer inn og hjelper meg. Jeg står i mange vanskelige situasjoner alene. Savner at det er flere i lag som samarbeider om samme elever.» (Sofie)

«Jeg føler jo at man må være på vakt hele tiden, for jeg vet ikke hva som kan komme. Gjør jeg noe «feil» kan jeg risikere at eleven slår eller kaster gjenstander. Jeg kan ikke tro at jeg kan slappe av selv om det ser ut som at eleven er rolig og fokusert på noe, fordi det snur på et sekund.» (Dina)

«Jeg blir jo fryktelig sliten i hodet av alt jeg må gå rundt å tenke på i løpet av dagen. For det er så mye man må analysere og vurdere. Man må være på og følge med på absolutt alt og ta valg fortløpende. Jeg har jo opplevd både slag og spark. I beste fall stikker de bare av. (...) Vi har ikke noe pusterom.» (Lise)

Videre oppgir informantene at det er mange dager de går fra jobb og tenker at de ikke makter å komme tilbake neste dag:

«Man blir sliten, fryktelig sliten. Mange dager går jeg hjem fra jobb og tenker at i morgen så tror jeg ikke jeg kommer til å komme meg på jobb. Jeg synes de (ledelsen) burde ha tenkt litt mer på elevene og de som skal jobbe med dem som er mest utfordrende. (...) for hvor lenge klarer man det her?» (Lise)

«Det som kanskje oppleves som verst da, er når du går hjem og føler deg totalt mislykket. Det gir ikke så stor motivasjon for neste arbeidsdag.» (Dina)

«Jeg kjenner at det gjør noe med meg når jeg går i dette hver dag. Jeg har vært borte fra jobb på grunn av alt jeg står i med eleven. Det er grenser for hva jeg tåler å ta imot av

slag og spark. Når jeg har bedt om avlastning og flere tiltak, uten at noe skjer, så ender det jo med sykmelding til slutt.» (Sofie)

Informantene beskriver at de opplever å stå alene i mange situasjoner, noe Sollesnes (2008) trekker frem som en risiko når man jobber med atferdsvansker. Mye alenetid med elevene og begrenset kontakt med andre voksne på skolen gjør at Klara og Sofie virker å ofte være overlatt til seg selv, med mangel på muligheter for avlastning. Isolasjon er en av farene Clarke og Visser (2019) hevder er til stede når assistenter jobber en til en med denne elevgruppen. Sofie har også en følelse av å være alene i mange utfordrende situasjoner. Dina må være kontinuerlig oppmerksom på eleven, og på vakt for uforutsigbar atferd. Manglende mulighet for avlastning og støtte synes å gi en betydelig belastning og høy grad av stress i deres hverdag. Dina erkjennelse av å føle seg mislykket etter en arbeidsdag tegner et bilde av emosjonell belastning som kan ha negativ effekt på hennes motivasjon og selvfølelse. Studien til Ravalier et al. (2021) indikerte at faktorer som manglende kontroll over arbeidet, sammen med utfordrende elevatferd bidro til høyt stressnivå blant assistentene. Like funn er gjort i studier rettet mot lærer, der man ser dårlig elevatferd som en av faktorene som predikerte stress (Skaalvik & Skaalvik, 2016, 2017). Lise uttrykker en mental utmattelse av det konstante behovet for å analysere, vurdere og ta beslutninger, samt frustrasjon over mangelen på støtte og forståelse fra ledelsen. Hun stiller spørsmål ved bærekraften i sin egen situasjon. Sofie forteller at hun har vært sykmeldt over lengre tid på grunn av den høye belastningen hun har hatt på arbeid kombinert med fravær av avlastning og mangel på tiltak. Johannessen et al. (2020) påpeker at ansatte som arbeider med elever med atferdsvansker kan oppleve høy belastning og stress, og Kjemsaa og Jensen (2019) argumenterer for at ansatte som jobber med utagerende atferd, trenger systematisk og strukturert veiledning for å forebygge slitasje.

Drøfting:

I denne analysen fremkommer det tydelig at informantene ofte står alene i oppfølgingen av elever med adferdsvansker, og at de bærer et betydelig ansvar for elevenes skolehverdag. De deler sine erfaringer knyttet til dette ansvaret, og reflekterer over utfordringene ved å måtte håndtere elevenes atferdsvansker alene. Atferdsvanskene skaper utfordringer også i arbeidet med planlagte faglige aktiviteter. I tillegg opplever assistentene usikkerhet og uforutsigbarhet når de står overfor elevenes utagerende atferd, noe som virker å føre til høy arbeidsbelastning og stress. De føler seg ofte isolert, og virker å mangle støtte fra andre voksne på skolen, en faktor som forsterker denne belastningen. Funnene indikerer behov for mer systematisk arbeid, samarbeid samt avlastning, for bedre å håndtere stress og utfordringer knyttet til arbeidet med elever med atferdsvansker.

Å ha ansvar for å veilede elever som ikke er mottakelige for læring og vanskelig lar seg ramme inn, kan være svært krevende (Sollesnes, 2008). Informantene beskriver hvordan de opplever at de alene må håndtere utfordrende atferd, implementere individuelle støtteplaner og tilpasse undervisningen for å møte elevenes behov. Assistentene beskriver at de hele tiden må være oppmerksomme på elevenes atferd gjennom å analysere, vurdere og håndtere situasjoner fortløpende. Når Sollesnes (2008) og Johannessen og Bakken (2020) legger vekt på læreren som et viktig verktøy i arbeidet med elever som har atferdsvansker, er det fordi det er en kompleks og utfordrende oppgave som krever både faglig kompetanse og personlige egenskaper (Nordahl et al., 2003). Å håndtere atferdsvansker krever egenskaper som tålmodighet,

forståelse og strategisk tenkning, samt evnen til å håndtere mellommenneskelige forhold (Grimsø et al., 2015; Skau, 2011). Skau (2011) påpeker at vår personlige kompetanse har en betydelig innvirkning på hvor effektivt vi kan anvende kunnskap og yrkesspesifikke ferdigheter, spesielt når samhandling med andre mennesker er en viktig del av yrket.

Evnen til å balansere kunnskap, ferdighet og personlige egenskaper kan ha stor betydning når man arbeider med utfordrende elever. I studien beskrives situasjoner med utagering der følelsesmessige reaksjoner naturlig kan oppstå hos assistentene. I møte med utfordrende atferd vil evnen til å regulere egne følelser og reaksjoner være avgjørende for å kunne håndtere situasjonen på en konstruktiv måte. I denne studien har mye ansvar og følelsen av å være alene om ansvaret blitt identifisert som stressfaktorer i håndteringen av elevenes utagerende atferd, noe som korresponderer med tidligere forskning gjort på både assistenter og lærere (Ravalier et al., 2021; Skaalvik & Skaalvik, 2016, 2017). Følelser som stress, utrygghet, frykt, uro, spenning eller sinne kan oppstå og forringe assistentenes evne til å forstå elevenes perspektiv, samt påvirke hvordan de reagerer på deres atferd (Johannessen & Bakken, 2020). Elevenes atferd kan altså i seg selv utløse stress, ubehag og hjelpeløshet hos de ansatte, og påvirke evnen til å forstå elevene og deres behov. En mulig konsekvens av dette er at det kan bli utfordrende å gi elevene den nødvendige støtten de trenger, og i enkelte tilfeller kan situasjonen til og med forverres (Johannessen & Bakken, 2020).

Videre kan uforutsigbarhet relatert til elevenes atferd være en utfordring ved tilrettelegging av skolehverdagen. Informantene synes å ha vanskeligheter med å identifisere årsakene til den utagerende atferden, og tilpasninger etter elevenes dagsform og atferd erfares nødvendig. Fleksibilitet, kreativitet, evne til analyse og å vurdere tilgjengelige muligheter og konsekvenser kan være hjelpsomme ferdigheter når man har ansvaret for ivaretagelsen av denne elevgruppa (Garmannslun & Alnes, 1994). Imidlertid kan assistentenes fleksibilitet og tilpassningsevne oppfattes som føyelighet fra elevens perspektiv. Assistentene i studien tilkjenner at undervisningstimer ofte kan ende med at eleven fritt får velge aktivitet, og eleven kan derfor erfare at bruk av utagerende atferd er en effektiv strategi for å oppnå det de ønsker. Sett i lys av sosial interaksjonslæringsteori, risikerer assistentene utilsiktet å opprettholde intensiteten og frekvensen av atferdsvanskene (Nordahl et al., 2005). Assistentene kan ende med å befinne seg i reaktive posisjoner, hvor de handler basert på unngåelse fremfor konsekvente tiltak. Dette kan bidra til å forsterke assistentenes følelse av maktesløshet og frustrasjon, noe som igjen kan påvirke deres motivasjon og engasjement i arbeidet med elevene.

Det kan virke som at det å arbeide mye alene med elever som har atferdsvansker kan ha betydelige konsekvenser for assistentene. Uten støtte og veiledning kan assistentene stå overfor utfordrende situasjoner som de kanskje ikke er rustet til å håndtere alene. De går glipp av muligheten til å dele erfaringer, få råd og støtte fra kolleger. Dette kan føre til ensomhet og manglende tilhørighet til det større læringsfellesskapet. Sosial støtte fra kolleger er viktig for trivsel og jobbtilfredshet, og mangel på denne støtten kan påvirke assistentenes mentale og emosjonelle helse negativt (Ravalier et al., 2021; Skaalvik & Skaalvik, 2011). Videre kan det å være isolert i arbeidet med atferdsvansker begrense assistentenes muligheter for faglig vekst og utvikling. De kan mangle tilgang til veiledning, opplæring og ressurser som kan hjelpe dem med å bedre forstå og håndtere atferdsvansker på en effektiv måte. Isolasjon begrenser mulighetene for å dele erfaringer, diskutere praksis og lære av andre yrkesgrupper (Clarke & Visser, 2019).

Dette kan føre til en stagnasjon i assistentenes faglige utvikling, samt at assistentene blir stående fast i gamle metoder, noe som vil begrense mulighetene for å implementere evidensbaserte praksiser som kan være mer effektive. Assistentene risikerer å bli fanget i et mønster av repetisjon, manglende eksponering for nye ideer, metoder og tilnærminger. Dette kan være til hinder for deres evne til å tilpasse seg og vokse i sin rolle, og i siste instans redusere deres effektivitet i å håndtere atferdsvansker.

Det nåværende ansvaret som legges på assistentene virker ikke å være i samsvar med assistenters tiltenkte rolle i skolen (Gustafson & Sevje, 2021; Navarro, 2015; Utdanningsforbundet, 2022). Når det ikke er samsvar mellom ansvar og kompetanse, kan assistentene oppleve høy arbeidsbelastning, stress og utbrenthet. Dette kan påvirke assistentenes evne til å utføre jobben effektivt. I tillegg kan følelsen av mangel på støtte, isolasjon og ensomhet gi ytterligere økt belastning og svekke assistentenes motivasjon for å takle utfordringene knyttet til atferdsvanskene. Til slutt kan isolasjon føre til en følelse av utenforskap og mangel på tilhørighet i det større lærerfellesskapet. Dette kan påvirke assistentenes trivsel, jobbtilfredshet og deres overordnede engasjement for arbeidet. Det er derfor viktig at skolene opprettholder et inkluderende miljø, og sørger for at alle ansatte, inkludert assistenter, føler seg verdsatt og støttet.

4.4. Avsluttende drøfting

Frem til nå har jeg presentert funn og analyse, med påfølgende diskusjon rundt hvert enkelt funn. Funnene som er presentert henger nøye sammen med hverandre i praksis. Sammen bidrar funnene til å skape et mer samlet bilde av utfordringene som assistentene i denne studien står overfor når de jobber med elever med atferdsvansker og hvordan de påvirker hverandre. Under følger en samlet diskusjon om hvordan funnene virker inn på hverandre.

Assistentene i denne studien synes å ha betydelig ansvar for å ivareta elevene, både når det gjelder håndtering av atferd og den faglige oppfølgingen. Som analysen viser kan dette være en krevende oppgave å forvalte. For det første krever arbeid med atferdsvansker fagspesifikk kunnskap og kompetanse for å kunne håndtere atferdsvanskene effektivt (Johannessen & Bakken, 2020; Nordahl et al., 2005). Dette skyldes at atferdsvansker ofte er komplekse og sammensatte, og da kan kunnskap, analytiske ferdigheter, kjennskap til metoder og evnen til å anvende kunnskap i praksis være avgjørende for å takle utfordringer som oppstår (Garmannslun & Alnes, 1994). For det andre mangler assistentene ofte formell undervisningskompetanse, som potensielt kan medføre begrensninger og utfordringer i undervisningsprosessen. I denne sammenhengen har jeg henvist til Sollesnes' argumentasjon om at arbeid med atferdsvansker bør betraktes som undervisning (Sollesnes, 2008). Sett i lys av Opplæringslova (1998) § 10-1 gir Sollesnes' perspektiv viktig innsikt i hvordan man bør forstå og håndtere utfordrende atferd hos elever. Når man ser på arbeidet med atferden som en læringsprosess for eleven, blir det tydelig at samarbeidet mellom assistenter og pedagoger burde være mer omfattende og systematisk. Dette er spesielt relevant sett i lys av de lovpålagte kravene om forsvarlig opplæring og nødvendig rettleiding for elever med spesielle behov.

Manglende kompetanse kan også begrense assistentenes evne til å forstå de underliggende årsakene til elevenes atferdsvansker, noe som kan resultere i ineffektive tiltak. Kompetanse er av avgjørende betydning når det gjelder å håndtere komplekse atferdsvansker i skolen. Som tidligere forskning og teori har vist, er det nødvendig med en grundig forståelse av de faktorene som påvirker utviklingen av atferdsvansker, samt hva som kan bidra til å opprettholde disse vanskene. Mangelen på formell pedagogisk kompetanse blant assistentene kan føre til at de får utfordringer med å kartlegge, forstå og håndtere elevenes atferdsvansker. Gitt det begrensede samarbeidet med andre, og med tanke på at assistentene i denne studien tilbringer mye tid alene med elevene, kan det virke nødvendig at assistentene innehar disse ferdighetene, uavhengig om det formelle ansvaret ligger til noen andre. For å adressere utfordringene informantene opplever, er det viktig at skoler og utdanningsinstitusjoner vurderer hvordan de bedre kan ivareta assistenter som jobber med atferdsvansker. Dette kan inkludere det å identifisere behovet for faglig opplæring, tilby regelmessig veiledning, initiere til samarbeid og samhandling med kolleger, og implementere praksiser som fremmer et inkluderende og støttende arbeidsmiljø.

Selv om jeg nå hevder tydelig at kompetanse er viktig i arbeidet med atferdsvansker, er det allikevel viktig å anerkjenne og inkludere assistentenes innsikt i elevenes individuelle behov og utfordringer. Slik Clarke og Visser (2019) peker på, kan assistentene sitte på nyttig informasjon om elevene, og dermed være uvurderlig i en pedagogisk setting. Å inkludere assistentene i læringsfellesskapet gir derfor en unik mulighet til å skape et mer helhetlig og tilpasset undervisningsmiljø. Assistentene kan også bidra med verdifulle perspektiver og ideer som kan forbedre undervisningen og læringen for elevene. Deres

deltakelse i teammøter og planleggingsprosesser kan derfor være avgjørende for å sikre en helhetlig og inkluderende tilnærming til undervisningen. Det er viktig å anerkjenne assistentenes rolle som verdifulle medlemmer av skolens fellesskap. Å involvere dem i skolens læringsfellesskap kan bidra til å øke deres motivasjon og engasjement, samtidig som det styrker arbeidsmiljøet og utvikling av kompetanse.

Læring og utvikling kan også fremmes gjennom samarbeid med andre faggrupper og hjelpeinstanser. Økt tilstedeværelse av eksterne hjelpeinstanser kan bidra til mer presis og tilpasset veiledning som tar hensyn til den enkelte elevs behov. Dette synspunktet støttes av Dahl (2018), som argumenterer for at økt tilstedeværelse av spesialister i skolen kan forbedre samarbeidet og hjelpen til elevene. Men dette forutsetter at assistentene får delta på samarbeidsmøtene sammen med lærere, og nettopp slik får anledning til å dra nytte av spesialistenes kompetanse. Det begrensede samarbeidet med eksterne instanser kan ha flere konsekvenser. For det første kan det innskrenke mulighetene for å forbedre måten assistentene håndterer elever med atferdsvansker på. Mangelen på effektiv veiledning og samarbeid kan resultere i at assistentene ikke får den støtten og den innsikten de trenger for å utvikle mer effektive tilnærminger til elevenes utfordringer. For det andre kan den begrensede effektiviteten i samarbeidet også påvirke assistentenes faglige utvikling negativt. Mangelen på relevant veiledning og mulighet til å lære av ekspertise utenfor skolen kan hindre assistentenes evne til å utvikle seg profesjonelt. Dette kan resultere i en stagnasjon i deres faglige utvikling, hindre muligheten for å forbedre deres kompetanse og tilnærming til arbeidet med elever som har atferdsvansker. Samlet sett indikerer informantenes erfaringer at samarbeidet med eksterne instanser har konsekvenser både for hvordan assistentene kan håndtere elever med atferdsvansker og for deres egen faglige utvikling. Dette underbygger betydningen av å forbedre samarbeidet med eksterne instanser for å kunne gi best mulig støtte til elever med spesielle behov, samt fremme assistentenes profesjonelle utvikling slik at de bedre kan ivareta ansvaret for arbeidsoppgavene de er gitt.

Opplevelsen av å mangle kompetanse og tilhørighet i fellesskapet kan altså knyttes til det store ansvaret assistentene føler i arbeidet med atferdsvansker. Uten tilstrekkelig kompetanse og mulighet for deltagelse i faglige diskusjoner kan det være vanskelig for assistentene å håndtere ansvaret knyttet til den utfordrende elevatferden. Dette kan igjen føre til økt arbeidsbelastning og stress. For å bekjempe isolasjon blant assistenter, kan skoler implementere tiltak som fremmer et inkluderende og støttende arbeidsmiljø. Dette kan innbefatte regelmessige teammøter, tverrfaglig samarbeid, faglig veiledning og mentorordninger som gir mulighet for erfaringsutveksling. Det er også viktig å oppmuntre og legge til rette for utdanning og faglig utvikling, slik at assistentene har mulighet til å bygge kompetanse og bli mer rustet til å håndtere dette ansvaret og de utfordringene de møter.

Sammenhengen mellom delkomponentene i modellen for handlingskompetanse blir også tydelig. Informantene peker på behovet for økt kompetanse i å håndtere elever med atferdsvansker og viktigheten av å ha fagkompetanse. De virker å se nødvendigheten av å utvikle en dypere forståelse av årsakene til atferdsvansker og effektive metoder for håndtering. Dette samsvarer med teorien som vektlegger fagkompetanse som en sentral komponent for å takle komplekse utfordringer. Videre uttrykker informantenes ønske om mer systematisk planlegging og organisering av samarbeid betydningen av metodekompetanse. De etterlyser tydelige mål, strukturerte tilnærminger og samarbeidsprosesser for å håndtere atferdsvansker mer effektivt. Dette samsvarer med teorien som inkluderer metodekompetanse som en nødvendig komponent for å

analysere, tilrettelegge og anvende kunnskap og ferdigheter i praktiske situasjoner. Når det gjelder læringskompetanse, virker informantene motiverte til å øke sin kunnskap, både gjennom samarbeid, kurs og selvstudium. Dette kan styrke deres evne til å tilpasse seg endringer og utvikle seg i arbeidet sitt. Dette er i tråd med forståelsen om at læringskompetanse anses som nødvendig i dagens samfunn som er preget av raske endringer og utvikling. Til slutt, informantenes ønske om økt samarbeid, deltakelse i beslutningsprosesser, forbedring av kommunikasjon og relasjoner på skolen reflekterer viktigheten av sosial kompetanse. De ser behovet for å samarbeide mer effektivt, løse konflikter og bygge gode relasjoner for å styrke støtten til elever med atferdsvansker. Dette er i samsvar med teorien som identifiserer sosial kompetanse som en sentral komponent for å kunne håndtere mellommenneskelige forhold i arbeidssituasjoner, samarbeide, motivere og lede.

Samlet sett viser informantenes erfaringer hvordan de ulike komponentene av handlingskompetanse - fagkompetanse, metodekompetanse, læringskompetanse og sosial kompetanse - spiller en avgjørende rolle i deres arbeid med elever med atferdsvansker. Deres behov for kompetanseutvikling og deres innsats for å søke kunnskap med mål om å forbedre sitt arbeid, understreker viktigheten av å styrke assistentenes kompetanse for å møte utfordrende atferd i skolen mer effektivt. I tillegg peker informantenes ønske om styrket samarbeid på behovet for et mer støttende og inkluderende fellesskap, som også kan bidra til kompetanseutvikling, forebygging av stress og utenforskap, samt bedre støtte til elever med atferdsvansker.

Kompetanse gir grunnlaget for å kunne ta på seg ansvar for å støtte elever med atferdsvansker. Dette ansvaret blir mer effektivt utøvet når det er et sterkt fellesskap som støtter og gir ressurser. Samarbeid mellom de ansatte er en viktig mekanisme for å dele kompetanse, ansvar og bygge et inkluderende læringsmiljø som gir den nødvendige støtten for disse elevene. For å kunne håndtere det store ansvaret og redusere følelsen av utenforskap, er det avgjørende at assistentene inkluderes mer i faglige arenaer på skolen, utvikler den nødvendige kompetansen og får nødvendig støtte i arbeidet. Samlet sett understreker funnene i denne studien viktigheten av å undersøke kompetansebehovet blant assistenter som jobber med elever med atferdsvansker. Betydningen av både formell utdanning og læring i arbeidsmiljøet er avgjørende for å utvikle og styrke kompetansen til de som arbeider med elever i skolen. Formell utdanning gir et teoretisk og metodisk grunnlag, mens læring i arbeidsmiljøet gir praktisk erfaring og ferdigheter, samt muligheten til å anvende teoretisk kunnskap i virkelige situasjoner. Dette samspillet er viktig for å utvikle kompetanse som er relevant og effektiv i arbeidet med elever med ulike behov og utfordringer i skolen. Dette vil ikke bare kunne ha en positiv innvirkning på deres egen trivsel og jobbtilfredshet, men også på elevenes læringsutbytte og skolemiljøet som helhet. Denne studien viser at kompetanse, ansvar, fellesskap og samarbeid utgjør en kritisk kombinasjon for å fremme vellykket støtte til elever med atferdsvansker i skolen. Derfor bør skolene investere i kompetanseutvikling for assistenter og etablere støttende fellesskap som kan hjelpe dem i arbeidet med elever med atferdsvansker.

5. Oppsummering av studien

I denne studien har problemstillingen vært *Hvordan opplever assistenter arbeidet med utagerende atferd i skolen?* For å svare på problemstillingen har jeg intervjuet fire assistenter som jobber med elever med atferdsvansker i skolen.

I analysen av datamaterialet ble tre sentrale faktorer identifisert som betydningsfulle for assistentene som jobber med elever med atferdsvansker; opplevelsen av egen kompetanse, opplevelsen av ansvar, og opplevelsen av internt utenforskap.

Det første funnet var opplevelsen av egen kompetanse. Informantene i studien understreker betydningen av kompetanse når de jobber med elever med atferdsvansker. De opplever at atferdsvanskene er komplekse og føler at de mangler tilstrekkelig kunnskap og kompetanse for å håndtere disse utfordringene. Informantene mener at utfordringene de står overfor med disse elevene krever spesifikk kunnskap og ferdigheter. Informantene uttrykker et ønske om å øke sin kompetanse i arbeidet med atferdsvansker. De føler behov for en dypere forståelse av atferdsvansker og metoder for å bli bedre rustet i arbeidet med denne elevgruppen. Samtlige assistenter i studien gir uttrykk for at de har en motivasjon for å utvide sin kompetanse og gjennom det forbedre sitt arbeid. Mangel på relevant kompetanse og begrenset tilgang til kompetanseheving gjennom arbeidsplassen er en kilde til frustrasjon for informantene. Informantene lærer mye gjennom praksis og erfaringsdeling med kolleger på skolen og ser verdien av å utveksle erfaringer og kunnskap med pedagogutdannede kolleger. Til tross for at de tilegner seg en viss kunnskap gjennom praksiserfaring og egeninnsats, opplever de allikevel utfordringer i møte med elever med atferdsvansker. De tilkjenner behovet for mer systematisk og teoretisk forankret tilnærming for å kunne møte elever med utfordrende atferd mer effektivt. Funnene indikerer at informantene opplever manglende kompetanse som en begrensning i arbeidet med disse elevene. Dette understreker betydningen av å tilby assistentene nødvendig utviklingsstøtte og opplæring for å møte elevens behov mer effektivt og oppnå bedre resultater.

Det andre funnet var opplevelsen av internt utenforskap. Funnene viser at assistentene opplever å stå utenfor det faglige fellesskapet på skolen, til tross for deres viktige rolle i elevenes læring og trivsel. Det beskrives en opplevelse av å være ekskludert fra viktige møter, beslutningsprosesser og samarbeidsaktiviteter som påvirker deres arbeid med elevene. Assistentene i studien opplever seg som perifere deltakere da de ikke blir mer involvert i slike arbeidsprosesser. Deltagelse på én time teamtid i uken gir lite rom for nødvendig informasjonsutveksling og planlegging av arbeidet rundt elevene med atferdsvansker. Dermed foregår ofte samarbeidet mellom kontaktlærere og assistenter ad hoc - når situasjonen krever det, og usystematisk ved at de må gripe mulighetene de har ved for eksempel overganger og måltidsituasjoner. En slik tilnærming begrenser muligheten til å jobbe systematisk med å håndtere atferdsvansker. Informantene ønsker derfor tettere samarbeid og mer avsatt tid med pedagogene som jobber med de samme elevene for å utvikle tiltak som gir bedre utviklingsstøtte for elevene. I tillegg til behovet for å bli mer inkludert i skolens faglige fellesskap, ønsker informantene også å bli involvert i møter med eksterne instanser. Informantene opplever å bli utelatt fra samarbeidsmøter med eksterne instanser, noe som begrenser deres innsikt i arbeidet som foregår rundt elevene. Informantene kjenner elevene godt, og sitter med erfaring og kunnskap om elevene som kan utgjøre viktig informasjon til samarbeidspartnere. Samtidig ønsker informantene tilgang på den spesialiserte kompetansen og veiledningen

som kan tilbys gjennom slike møter. Funnene tyder på at skolen ikke har etablert en kultur som fremmer aktiv deltakelse og samarbeid mellom assistentene og andre yrkesgrupper. Funnene peker på behovet for å etablere gode møteplasser og rutiner for samarbeid og erfaringsdeling mellom assistenter og lærere, samt deltagelse i møter med eksterne instanser for å fremme aktiv deltakelse og kunnskapsutvikling. Dette kan bidra til å styrke samarbeidet og forbedre utviklingsstøtten assistentene gir elever med atferdsvansker.

Det tredje funnet i denne studien er opplevelsen av ansvar. Informantene i studien beskriver sitt ansvar for elever med atferdsvansker som både utfordrende og tidkrevende, og de opplever å stå mye alene i arbeidet. De er bevisste på den betydelige tiden de tilbringer med disse elevene og den viktige rollen de spiller i deres skolehverdag. De ser seg selv som nøkkelpersoner som støtter og veileder elevene, spesielt når kontaktlærerne har begrenset tid til rådighet for dem på grunn av ansvar for hele klassen. Assistentene bærer et stort ansvar for elevenes skolehverdag. Dette ansvaret kan oppleves som tungt, spesielt når de ikke har tilstrekkelig faglig kompetanse til å håndtere atferdsvanskene på en effektiv måte. Denne situasjonen fører til at assistentene opplever seg alene og en følelse av at de bærer hovedansvaret for elevenes velvære og utvikling på skolen. Informantene understreker at arbeidet med atferdsvanskene er tidkrevende, uforutsigbart og ofte preget av situasjoner der de må handle raskt og improvisere. Dette skaper stress og usikkerhet i deres arbeidshverdag. De føler seg også alene ansvarlige for å håndtere fysisk utagering fra elevene, noe som medfører en høy grad av belastning og bekymring for deres egen helse og velvære. Samtidig som de tar på seg dette store ansvaret, viser informantene en bekymring for mangelen på støtte og veiledning fra skolens ledelse og kolleger. De føler seg isolerte og etterlyser mer samarbeid og felles ansvar i arbeidet med elever med atferdsvansker. Dette understreker behovet for å sikre bedre organisert støtte og opplæring for assistentene. Det peker også på nødvendigheten av å vurdere ansvarsfordelingen og samarbeidsstrukturene i skolen for å sikre at assistentene ikke føler seg alene i møte med utfordrende situasjoner.

Samlet reiser dette viktige spørsmål om hvilke forventninger som er knyttet til assistentenes rolle og ansvar i skolesystemet, spesielt når det gjelder elever med atferdsvansker. Det er nødvendig med klarhet og tydeliggjøring av disse forventningene og ansvarsområdene for å sikre effektiv støtte til disse elevene. Økt satsing på kompetanseheving, bedre organisert samarbeid, og økt støtte til assistenter kan bidra til en tryggere arbeidshverdag for assistentene og forbedre arbeidet med elever med atferdsvansker i skolen.

5.1. Studiens begrensninger og videre forskning

Denne studien har gitt innsikt i de utfordringene assistenter i skolen står overfor når de arbeider med elever med atferdsvansker. Den har identifisert kompetanse, ansvar og samarbeid som nøkkelfaktorer i dette arbeidet. Imidlertid er det viktig å påpeke at studien har noen begrensninger som må tas i betraktning.

Først og fremst er dette en kvalitativ studie basert på intervjuer med bare fire assistenter. Selv om denne tilnærmingen gir dybdeinnsikt i deres erfaringer, kan vi ikke generalisere funnene til alle assistenter som arbeider med atferdsvansker i skolen. Informantene i denne studien ble strategisk utvalgt, og var ikke ukjente for meg som intervjuer på grunn av min jobb i Barne- og ungdomspsykiatrien. Uten å si det helt sikkert, kan det ha kommet til å påvirke forskningsresultatene. Denne refleksjonen finnes

i metodekapittelet. Videre ble studien gjennomført i et bestemt geografisk område, og resultatene kan være påvirket av lokale forhold og praksiser. Det er viktig å være oppmerksom på at assistentenes opplevelser og utfordringer kan variere mellom ulike skoler, kommuner og fylker. Informantene har samme arbeidssted, og noen av svarene deres har visse likhetstrekk. Det er ikke mulig for meg å fastslå om svarene ville ha vært mer varierte hvis informantene kom fra ulike skoler. Dette er likevel en viktig faktor å vurdere, da det potensielt kunne ha påvirket resultatene. For det andre, selv om studien har belyst betydningen av kompetanse, ansvar og samarbeid, kan informantene ha andre betydningsfulle opplevelser i arbeid med elever med atferdsvansker. Noen er så vidt belyst i studien, men på grunn av studiens omfang har det ikke vært mulig å gå nærmere inn på disse.

Selv om informasjonen som ble innhentet fra disse informantene er verdifull, kan det være nødvendig å gjennomføre ytterligere studier med større utvalg for å validere og utvide resultatene. Dermed kan det være aktuelt for fremtidig forskning å vurdere et større og mer variert utvalg av deltakere fra forskjellige skoler og på tvers av landet. Det kunne også vært nyttig å inkludere flere perspektiver, som lærere, skoleledelse og elever, for å få en mer komplett forståelse av funnene. Dette ville gitt mulighet for å sammenligne oppfatninger og identifisere eventuelle diskrepanser eller konverganser i oppfatningene. Det kan også være aktuelt for fremtidig forskning å se nærmere på hvordan assistenter kan inkluderes mer aktivt i skolens praksisfellesskap og beslutningsprosesser. Å utforske modeller for deltakelse og samarbeid mellom ulike yrkesgrupper i skolen kan være et viktig skritt mot å forbedre støtten for elever med atferdsvansker og de som jobber med dem. Det kan også være aktuelt å undersøke grad av opplæring, veiledning og muligheter for videreutdanning for assistenter i skolen. I tillegg kan det virke aktuelt å undersøke hvordan skoleledelse og politikk kan bidra til å forbedre arbeidsforholdene for assistenter og fremme samarbeid og kompetanseutvikling. Videre forskning på dette området kan bidra til å adressere utfordringene knyttet til kompetanse, ansvar og samarbeid som ble identifisert i denne studien.

Avslutningsvis håper jeg at studien kan være av interesse og til nytte, og at den er gjenkjennelig for lesere som arbeider innenfor skolesektoren. Personlig har jeg oppnådd økt innsikt og forståelse for et tema som det er utfordrende å finne forskning om i Norge. Forskning som er presentert i denne studien hevder behovet for mer forskning på dette området.

6. Referanser

- Arbeidstilsynet. (u.å.). Arbeidstilsynet. <https://www.arbeidstilsynet.no/tema/stress/>
- Blatchford, P., Basset, P., Brown, P., Martin, C., Russel, A. & Webster, R. (2009). *Research Brief: Deployment and Impact of Support Staff projec* (Department for Children, Schools and Families website, Issue. https://discovery.ucl.ac.uk/id/eprint/10096858/1/Blatchford_DISS_project_summary.pdf
- Blatchford, P., Russell, A., Basset, P., Penelope, B. & Martin, C. (2009). *The Role and Effects of Teaching Assistants in English Primary Schools (Years 4 to 6) 2000 – 2003: Results from the Class Size and Pupil-Adult Ratios(CSPAR) KS2 Project*. Department for education and skills. <https://webarchive.nationalarchives.gov.uk/ukgwa/20130401151715/http://www.education.gov.uk/publications/eOrderingDownload/RR605.pdf>
- Bunkholdt, V. (2000). *Utviklingspsykologi*. Universitetsforlaget.
- Clarke, E. & Visser, J. (2017). How do teaching assistants view their role in managing behaviour and cultivate their learning and understanding in relation to managing behaviour? *Teacher Education Advancement Network Journal*, 9(1), 66-79. <https://doi.org/https://doi.org/10.1111/1467-9604.12273>
- Clarke, E. & Visser, J. (2019). Is a good Teaching Assistant one who 'knows their place'? *Emotional and Behavioural Difficulties*, 24(4), 308-322. <https://doi.org/10.1080/13632752.2019.1625207>
- Dahl, U. (2018). Samarbeid om og med elever som sliter med utagerende eller tilbaketrekkende atferd i skolen. *Spesialpedagogikk* 06/18, 7-15. <https://www.utdanningsnytt.no/files/2019/11/14/Spesialpedagogikk62018.pdf> (6)
- Damsgaard, H. L. (2003). *Med åpne øyne : observasjon og tiltak i skolens arbeid med problematferd*. Cappelen akademisk forlag.
- Finsæther, K. (2022). Skolen som regulerende miljø. *Spesialpedagogikk* 03/22 4-16. [https://www.utdanningsnytt.no/files/2023/02/16/2022,%20nr.%20nr.%203%20\(ensidig\).pdf](https://www.utdanningsnytt.no/files/2023/02/16/2022,%20nr.%20nr.%203%20(ensidig).pdf)
- Garmannslun, K. & Alnes, L. (1994). *Handlingskompetanse, Metoder og verktøy*. Fortuna Forlag AS.
- Grimstæth, G., Foldnes, V. S. & Irgan, T. (2018). Pedagogisk handlingskompetanse i møte med utfordrende atferd. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 102(4), 312-324. <https://doi.org/10.18261/issn.1504-2987-2018-04-03>
- Grimstæth, G. & Irgan, T. (2016). Og bakom står læreren. <https://utdanningsforskning.no/artikler/2016/og-bakom-star-lareren-larerkompetanse-i-mote-med-samspills-og-atferdsvansker/>
- Grimstø, R. E., Egerdal, Å. G., Sanyang, F. A. & Engebretsen, E. (2015). *Personaladministrasjon : teori og praksis* (5. utg. utg.). Gyldendal akademisk.
- Gustafson, T. & Sevje, G. (2021). *Håndbok for assistenter* (2. utgave. utg.). Fagbokforlaget.
- ICD-10 : psykiske lidelser og atferdsforstyrrelser : kliniske beslutninger og diagnostiske retningslinjer*. (1999). Universitetsforlaget.
- Johannessen, K. N. & Bakken, A.-K. (2020). *Fra uro til ro; utfordrende atferd og barns mulighet for læring*. Gyldendal Norsk Forlag AS.
- Johannessen, K. N., Bakken, A.-K. & Perry, B. D. (2020). *Fra uro til ro : utfordrende atferd og barns muligheter for læring* (1. utgave. utg.). Gyldendal Norsk Forlag AS.
- Kjemsaa, A. K. & Jensen, S. E. (2019). «Jeg heter Katastrofe ...». Refleksjon over et pedagogisk håndverk. *Spesialpedagogikk*, 6/2019. <https://utdanningsforskning.no/artikler/2021/jeg-heter-katastrofe-...-refleksjon-over-et-pedagogisk-handverk/>
- Kleven, T. A. & Hjordemaal, F. R. (2018). *Innføring i pedagogisk forskningsmetode, En hjelp til tolkning og vurdering*. Fagbokforlaget.

- Kunnskapsdepartementet. (2023). *Prop. 57 L (2022–2023); Lov om grunnskoleopplæringa og den vidaregåande opplæringa (opplæringslova)*. Kunnskapsdepartementet.
<https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/prop.-57-l-20222023/id2967679/?ch=1>
- Lien, T. (2006). *Veiledningens hemmelighet; Læring og relasjoner*. Fagbokforlaget.
- Meld. St. 6 (2019–2020). *Tett på – tidlig innsats og inkluderende fellesskap i barnehage, skole og SFO*. Kunnskapsdepartementet. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld.-st.-6-20192020/id2677025/?ch=1>
- Moen, T. (2022). Problematferd og tidlig innsats. I H. Bjørnsrud & S. Nilsen (Red.), *Tidlig innsats: - i en skole for alle?* (s. 232-247). Cappelen Damm akademisk.
- Navarro, F. M. (2015). *Learning support staff: A literature review (OECD Education Working papers Nr. 125)*. Organisation for Economic Cooperation and Development. https://read.oecd-ilibrary.org/education/learning-support-staff_5jrnzm39w45l-en#page1
- Nordahl, T. (2018). *Inkluderende fellesskap for barn og unge*. Fagbokforl.
<https://www.ks.no/contentassets/53a5da025f404022ad59c68b552dc928/inkluderende-fellesskap-for-barn-og-unge-til-publiserings-04.04.18.pdf>
- Nordahl, T., Sørli, M.-A., Manger, T. & Tveit, A. (2005). *Atferdsproblemer blant barn og unge*. Fagbokforlaget Vigmostad & Bjørke AS.
- Nordahl, T., Sørli, M.-A., Tveit, A. & Manger, T. (2003). *Alvorlige atferdsvansker : effektiv forebygging og mestring i skolen : Veileder for skolen*. Læringscenteret.
- NOU 1991 : 4. (1991). *Veien videre til studie- og yrkeskompetanse for alle u.-o. f. Kirke-*.
 extension://elhekieabhbkmcefcobjddigjcaadp/<https://www.regjeringen.no/globalassets/uload/kilde/odn/tmp/2002/0034/ddd/pdfv/154782-nou1991-4.pdf>
- NOU 2022:13. (2022). *Med videre betydning: Et helhetlig system for kompetanse- og karriereutvikling i barnehage og skole*. D. s.-o. serviceorganisasjon.
<https://www.regjeringen.no/contentassets/4845f96e887444c98d7a102f1b00bca1/no/pdfs/nou202220220013000dddpdfs.pdf>
- Nygren, P. (2004). *Handlingskompetanse : om profesjonelle personer*. Gyldendal akademisk.
- Ogden, T. (2002). *Sosial kompetanse og problematferd i skolen*. Gyldendal Norsk Forlag AS.
- Ogden, T. (2015). *Sosial kompetanse og problematferd blant barn og unge*. Gyldendal Norsk Forlag AS.
- Opplæringslova. (1998). *Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa (opplæringslova)*.
https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61#KAPITTEL_12
- Opplæringslova. (2023). *Lov om grunnskoleopplæringa og den vidaregåande opplæringa (opplæringslova)*. <https://lovdata.no/dokument/LTI/lov/2023-06-09-30>
- Qvortrup, L., Nordahl, T., Hansen, O. & Sjøbu, A. (2018). *Profesjonelle læringsfellesskap*. Gyldendal akademisk.
- Rambøll. (2010). *FOU-prosjekt: Bruk av assistenter og lærere uten godkjent utdanning i grunnopplæringen [Sluttrapport]*.
<https://www.ks.no/contentassets/b04a91886d7147be9b483e895f873dbb/rapport.pdf>
- Ravalier, J. M., Walsh, J. & Hoult, E. (2021). The impact of working conditions on the UK's teaching assistants. *Oxford Review of Education*, 47(6), 787-804.
<https://doi.org/10.1080/03054985.2021.1895097>
- Skau, G. M. (2011). *Gode fagfolk vokser : personlig kompetanse i arbeid med mennesker* (4. utg. utg.). Cappelen Damm akademisk.
- Skaalvik, E. M. & Skaalvik, S. (2011). Teacher Job Satisfaction and Motivation to Leave the Teaching Profession: Relations with School Context, Feeling of Belonging, and Emotional Exhaustion. *Teaching and Teacher Education*, 27, 1029-1038.
- Skaalvik, E. M. & Skaalvik, S. (2016). Teacher Stress and Teacher Self-Efficacy as Predictors of Engagement, Emotional Exhaustion, and Motivation to Leave the Teaching Profession. *Creative Education*, 07, 1785-1799.

- Skaalvik, E. M. & Skaalvik, S. (2017). Dimensions of teacher burnout: relations with potential stressors at school. *Social Psychology of Education*, 20(4), 775-790. <https://doi.org/10.1007/s11218-017-9391-0>
- Sollesnes, T. (2008). *Problematferd i et relasjonelt perspektiv*. Caspar Forlag AS.
- Thagaard, T. (2018). *Systematikk og innlevelse : en innføring i kvalitative metoder* (5. utg. utg.). Fagbokforl.
- Tjora, A. (2021). *Kvalitative forskningsmetoder i praksis*. Gyldendal Norsk Forlag AS.
- Tronsmo, E. (2022, 14.04.23). *Hva er et profesjonsfelleskap?*. Det utdanningsvitenskapelige fakultet Hentet 26/4 fra <https://www.uv.uio.no/forskning/satsinger/fiks/kunnskapsbase/profesjonsfelleskap/hva-er-profesjonsfelleskap/hva-er-et-profesjonsfelleskap.html>
- Utdanningsdirektoratet. (2022a). <https://gsi.udir.no/app/#!/view/units/collectionset/1/collection/100/unit/1/>
- Utdanningsdirektoratet. (2014). Veilederen Spesialundervisning. I *Spesialundervisning : veileder*. Utdanningsdirektoratet. Utdanningsdirektoratet. (2021). <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/spesialpedagogikk/spesialundervisning/Spesialundervisning/Retten/2.1/>
- Utdanningsdirektoratet. (2022b). *Utvikle praksis sammen*. <https://www.udir.no/kvalitet-og-kompetanse/utvikle-praksis/>
- Utdanningsforbundet. (2022). *Bruk av assistenter i grunnskolen (Faktaark 3/22)*. Utdanningsforbundet. https://www.utdanningsforbundet.no/globalassets/var-politikk/publikasjoner/faktaark/faktaark_03.2022.pdf
- Veilederen Spesialundervisning. (2021). *www.Udir.no*. Hentet 01 11 fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/spesialpedagogikk/spesialundervisning/Spesialundervisning/Retten/2.7/>
- Vika, K. S. & Bergene, A. C. (2023:15). *Skolemiljøansattes roller og kompetanse i laget rundt eleven* NIFU. <https://nifu.brage.unit.no/nifu-xmlui/handle/11250/3089510>
- Wadel, C. (2007). Den mellommenneskelig forankning av læring. *Praksisfelleskap og læringsforhold. Norsk pedagogisk tidsskrift*, 86(5), 416-422. <https://doi.org/10.18261/ISSN1504-2987-2002-05-06>
- Wenger, E. (1999). *Communities of Practice: Learning, Meaning, and Identity*. Cambridge University Press.
- Wenger, E. (2011). *Communities of practice: A brief introduction*.
- Wiker, P. W. (u.å.). *Til assistenter*. God Skole. <http://www.godskole.no/forside/til-assistenter>

7. Vedlegg

Vedlegg 1: Forespørsel om deltagelse i forskningsprosjektet

Vedlegg 2: Intervjuguide

Vedlegg 3: Godkjenning av NSD

Vedlegg 1:

Vil du delta i forskningsprosjektet

”Assistenters kompetanse og rolle i arbeid med utagerende elever”?

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt der formålet er å undersøke hvilke erfaringer og forståelse assistenter har i arbeidet med elever med utagerende atferd som er eller har hatt forløp i BUP og hvordan man opplever samarbeidet rundt eleven.

I dette skrivet gir vi deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

Formål

I dette prosjektet ønsker jeg å søke innsikt i assistenters erfaringer og refleksjoner man har knyttet til denne gruppen elever. Jeg har som mål å undersøke hvordan assistenter opplever egen arbeidshverdag med fokus på elevarbeid, samarbeid og veiledning.

Dette prosjektet er en masteroppgave i et spesialpedagogisk utdanningsløp ved NTNU.

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

Det er undertegnede masterstudent som gjennomfører forskningen og NTNU er ansvarlig for prosjektet.

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

Med utgangspunkt i forskningsspørsmålet ønsker jeg å snakke med assistenter som jobber med elever med sammensatt atferdsproblematikk i alderen 6-10 år (1- 4. trinn).

Jeg ønsker kontakt med deg som har lyst til å snakke med meg og dele dine erfaringer arbeidshverdagen. Du må jobbe med eller ha jobbet med elever som har/har hatt et forløp i barne- og ungdomspsykiatrien (BUP). Du som assistent bør ha minst fem års arbeidserfaring der du blant annet har jobbet med denne elevgruppa.

Hva innebærer det for deg å delta?

Hvis du ønsker å delta vil jeg intervju deg. Et intervju er en samtale der jeg stiller deg ulike spørsmål med fokus på følgende tema:

- din bakgrunn og arbeidserfaring
- dine arbeidsoppgaver med elevene
- dine erfaringer i samarbeidet med elever, foreldre, kontaktlærer, spesialpedagoger og BUP.
- deltagelse på møter og veiledning på arbeidet med elevene fra aktuelle fagpersoner.
- Hvilke utfordringer du opplever i din arbeidshverdag.
- På hvilken måte du opplever ditt arbeid som meningsfylt.

Intervjuet vil beregnet å ta ca 45-60 minutter.

Da jeg trenger flere informanter for å gjennomføre og hente ut kvalitative funn til min masteroppgave, vil jeg gjennomføre individuelle intervjuer med flere assistenter.

Jeg tar lydopptak og notater fra intervjuet. Dette gjøres for å sikre at jeg får med meg viktige detaljer fra det du forteller. Du vil få kjennskap til spørsmålene jeg kommer til å stille i forkant av intervjuet. Lydopptaket vil lagres og behandles konfidensielt og i henhold til reglene om personvern.

Det er frivillig å delta

Dersom du ønsker å delta vil jeg be deg om å skrive under samtykke om bruk av informasjonen du gir. 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.

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.

Det betyr at:

- Ditt navn og andres navn som nevnes i intervjuet vil anonymiseres og erstattes med fiktive navn.
- Jeg vil ikke dele din informasjon med andre. Det er bare undertegnede og undertegnedes veileder, Torill Moen, ved NTNU som har tilgang til informasjonen.
- Undertegnede passer på at ingen kan få tak i informasjonen som samles inn om deg.
- All informasjon jeg får vil lagres på en sikker datamaskin. Dataene lagres på en passordbeskyttet og kryptert måte
- Lydopptak fra intervjuet vil bli slettet når vi har skrevet ned alt som vi har snakket om.
- Undertegnede sikrer at ingen kan kjenne deg igjen når jeg skriver oppgaven.
- Vi følger loven om personvern.

Hva skjer med personopplysningene dine når forskningsprosjektet avsluttes?

Prosjektet vil etter avsluttes når oppgaven er godkjent av min veileder. Etter planen er dette planlagt å være medio Mai 2023. Etter prosjektslutt vil datamaterialet med dine personopplysninger være helt anonymisert, og sporbare opplysninger slettes. Sporbare opplysninger vil f.eks. være ditt navn, navn på arbeidssted, eller f.eks. opplysninger som på andre måter kan spores tilbake til ditt arbeidssted.

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:

- Undertegnede : Therese Rasmussen (masterstudent). Tlf 91821199
- NTNU, *Institutt for pedagogikk og livslang læring* ved Torill Moen (undertegnedes veileder).
- Vårt personvernombud: *NSD (Norsk senter for forskningsdata)*

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

Torill Moen
(veileder)

Therese Rasmussen
(masterstudent)

Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet «Assistenters kompetanse og rolle i arbeid med utagerende elever» og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

å delta på intervju.

Jeg samtykker til at mine opplysninger behandles frem til prosjektet er avsluttet.

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

Vedlegg 2:

Intervjuguide til Masterprosjektet «*Assistenters handlingskompetanse og rolle i arbeid med utagerende elever*»

Problemstilling/forskningsspørsmål:

Hvordan opplever assistenter arbeidet med utagerende atferd i skolen?

Hvordan opplever de sin egen kompetanse i arbeidet med utagerende atferdsvansker?

Hvordan opplever assistentene å være en del av praksisfellesskapet i skolen?

Hvordan opplever assistentene samarbeidet med andre på skolen?

Viktig informasjon:

- All deltakelse er frivillig, og du kan trekke deg når du vil.
- Presenter meg selv og målet med intervjuet/masteroppgaven.
- Gi informasjon om hvordan intervjuet bli gjennomført
- Jeg kommer selv til å behandle dataen, men den kommer til å bli presentert til andre.
- Jeg vil opprettholde konfidensialiteten ved behandling av dataen.
- Intervjuet kommer til å ta rundt 30-45 minutter
- Jeg er klar over taushetsplikten til informantene, og spørsmålene er designet slik at den ikke må brytes.

Spørsmålene er ment som veiledende for temaene vi skal snakke om. Andre relevante spørsmål kan dukke opp undervegs.

Del 1:

Målet med denne delen er å starte med «ufarlige spørsmål» for å bli kjent med informantene og få kunnskap om deres bakgrunn for å forstå deres utgangspunkt i de arbeidsoppgaver de har.

1. din bakgrunn og arbeidserfaring
 - Fortell litt om deg selv.
 - Hva er din skolefaglige bakgrunn?
 - Hvor lenge har du jobbet som assistent på skole?
 - Hvilke arbeidsoppgaver har du som assistent?

Del 2:

Her ønsker jeg å kartlegge hvordan arbeidsfordelingen er blant assistentene og pedagogene/andre relevante profesjoner i skolen for å få en forståelse av i hvor stor grad eleven har kontakt med de ulike ansatte på skolen. Jeg ønsker også å få informasjon om assistentene sin forståelse av atferdsproblematikken samt hvordan de opplever samhandlingen med elever, pedagoger og hjelpetjenester.

1. Dine arbeidsoppgaver knyttet til elevene med atferdsvansker.
 - Hvor mange timer er du sammen med elevene ilt en dag/uke?
 - Hvor mange timer blir elevene fulgt opp av andre (spesialpedagog, miljøterapeuter, kontaktlærer etc).
 - Hva er dine ansvarsområder når det kommer til elever med atferdsproblematikk?
 - Hva er din bakgrunnsforståelse for elevenes atferd?
 - Innsyn i relevante dokumenter?
 - Kompetanse på atferdsvansker?
 - Hva er spesialpedagogen, miljøterapeuten, kontaktlæreren sine arbeidsoppgaver sammenlignet med dine. Noen forskjeller?
 - Hva gjør du sammen med elevene?

2. Dine erfaringer i samhandling med elever, foreldre, kontaktlærer, spesialpedagoger og hjelpetjenester.
 - Hvordan opplever du relasjonen mellom deg og elevene du følger opp?
 - Hva tenker du er viktig å ha fokus på?
 - Hva tenker du disse elevene trenger?
 - Noen spesielle utfordringer du støter på?

 - Hvordan opplever du samarbeidet med foreldre, kontaktlærer og spesialpedagoger?
 - Hvordan jobber dere rundt elevene?
 - Systematikk?
 - Faste møter, drøftinger, samhandling rundt planer?
 - Hvem deltar?

- Hvilken erfaring har du med samarbeid med andre hjelpetjenester?
 - Tilgjengelighet, deres rolle i arbeidet med eleven?
 - Får du anledning til å samhandle med dem?
 - Noe du savner?
2. Deltagelse på møter og veiledning på arbeidet med elevene fra aktuelle fagpersoner.
- Det pleier å være samarbeidsmøter rundt elever som har særskilt oppfølging, der også aktuelle samarbeidspartnere som f.eks BUP pleier å delta på. Hva er din erfaring med dette?
 - Hvem deltar på disse møtene?
 - Får du veiledning på det arbeidet du gjør, og evt. av hvem?
 - Hvordan foregår evt. veileidingen?

Del 3:

I denne delen kan det hende vi allerede har vært innom temaene tidligere i intervjuet, men jeg ønsker avslutningsvis å sikre at informantene får muligheten til trekke inn flere ting som ikke er nevnt og gi de anledning til å utdype mere.


1. Hvilke utfordringer opplever du i din arbeidshverdag med disse elevene?
2. På hvilken måte opplever du ditt arbeid som meningsfylt?
3. Hvis du skulle si noe om egne behov i arbeidet du gjør, hva ville du trukket frem som viktig for deg?
4. Har du noen tanker om hva som kunne bidratt til at du ble enda bedre i den jobben du gjør og/eller for at elevene får bedre hjelp?
5. Til slutt; hva er dine styrker i arbeidet med disse elevene?

Vedlegg 3:

[Meldeskjema](#) / [Masterprosjekt; «Assistenters handlingskompetanse og rolle i arbeid med utagerende...](#) / Vurdering

Vurdering av behandling av personopplysninger

 Skriv ut

 21.08.2023 ▾

Referansenummer

156681

Vurderingstype

Standard

Dato

21.08.2023

Tittel

Masterprosjekt; «Assistenters handlingskompetanse og rolle i arbeid med utagerende elever»

Behandlingsansvarlig institusjon

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

Prosjektansvarlig

Torill Moen

Student

Therese Iren Ravn Rasmussen

Prosjektperiode

18.10.2022 - 01.11.2023

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 01.11.2023.

[Meldeskjema](#) 

Kommentar

Personverntjenester har vurdert endringen i prosjektslutt dato.

Vi har nå registrert 01.11.2023 som ny slutt dato for behandling av personopplysninger.

Vi vil følge opp ved ny planlagt avslutning for å avklare om behandlingen av personopplysningene er avsluttet.

Kontaktperson: Sturla Herfindal

Lykke til videre med prosjektet!

