



UiT Norges arktiske universitet

Fakultet for humaniora, samfunnsvitenskap og lærerutdanning

Assistenter i spesialundervisning

En kvalitativ intervjuundersøkelse om assistenters rolle i spesialundervisning

Rebecca Tendstrand Iversen

Masteroppgave i spesialpedagogikk, PED-3903, november 2023

Innholdsfortegnelse

1	Innledning.....	1
1.1	Bakgrunn for valg av tema	1
1.2	Presentasjon av problemstilling.....	2
1.3	Oppgavens oppbygning	3
2	Teori	5
2.1	Hva er spesialpedagogikk?	5
2.1.1	Spesialundervisning og tilpasset opplæring.....	6
2.2	Assistenter i skolen.....	8
2.2.1	Assistenters arbeidsoppgaver	8
2.2.2	Et kritisk blikk på assistenter	9
2.3	Individuelle opplæringsplaner	10
2.3.1	Kartlegging	11
2.4	Relasjonskompetanse.....	12
2.5	Organisering av spesialundervisninga	13
2.5.1	Assistent i klasserommet.....	14
2.5.2	Individuelle undervisningsopplegg	15
3	Metode.....	17
3.1	Vitenskapsteoretisk ståsted.....	17
3.1.1	Assistenter i skolen i et hermeneutisk syn	18
3.2	Kvalitativ metode	19
3.2.1	Forskningsintervju.....	20
3.2.2	Intervjuguiden	20
3.2.3	Utvalgsstrategi.....	21
3.2.4	Rekruttering av informanter	22
3.2.5	Presentasjon av utvalg.....	22
3.2.6	Datainnsamlingsprosessen	23

3.2.7	Transkribering	24
3.2.8	Forskningskvalitet	25
3.3	Analyse	26
3.3.1	De fire trinnene i systematisk tekstkondensering.....	27
3.4	Forskningsetiske betraktninger.....	28
3.4.1	Samtykke til å delta i forskning.....	29
3.4.2	Konfidensialitet	30
4	Presentasjon av resultater	32
4.1	Ivaretagelse i skolen	32
4.1.1	Veiledning	32
4.1.2	Oppfølging	33
4.1.3	Verdsettelse	35
4.2	Rollen som assistent	36
4.2.1	Kjennskap til stillinga.....	36
4.2.2	Kjennskap til individuell opplæringsplan	37
4.2.3	Å arbeide med elever med diagnoser	38
4.3	Organisering av spesialundervisninga	39
4.3.1	Forberedelse	39
4.3.2	Erfaring med organiseringsformene.....	40
4.3.3	Mestring og relasjonsbygging	42
4.4	Oppsummering av presentasjon av resultater	43
5	Drøfting	44
5.1	Ivaretagelse i skolen	44
5.1.1	Veiledning	44
5.1.2	Oppfølging	46
5.1.3	Verdsettelse	47
5.2	Rollen som assistent	49

5.2.1	Kjennskap til stillinga.....	49
5.2.2	Kjennskap til individuell opplæringsplan	51
5.2.3	Å arbeide med elever med diagnoser	53
5.3	Organisering av spesialundervisninga	54
5.3.1	Forberedelse	55
5.3.2	Erfaring med organiseringsformene.....	56
5.3.3	Mestring og relasjonsbygging	58
5.4	Oppsummering av drøfting.....	60
6	Avslutning	61
6.1	Om hvordan assistenter ivaretas i skolen	61
6.2	Informantenes kunnskap om stilling og ansvarsområde.....	62
6.3	Om assistenter kan lykkes med ansvar for spesialundervisning.....	62
6.4	Avsluttende kommentar til problemstillingen	63
6.5	Implikasjoner	64
	Referanseliste	65
	Vedlegg	70
	Vedlegg 1 – Tabell, SSB (2022)	70
	Vedlegg 2 – Intervjuguide.....	71
	Vedlegg 3 – Utdrag fra analyse.....	74
	Vedlegg 4 – Prosjektgodkjennelse fra NSD/Sikt	76
	Vedlegg 5 – Informasjonsskriv og samtykkeerklæring.....	79

Tabelliste

Tabell 1 Oversikt over informanter	23
--	----

Figurliste

Figur 1 Tilpasset opplæring og spesialundervisning etter Befring og Næss (2019, s. 620).....	7
Figur 2 Research onion av Saunders, Lewis og Thornhill (2007)	17

Forord

For andre, og forhåpentligvis siste gang, ligger masteroppgaven ferdigskrevet i mine hender. Det siste halvåret gikk ikke som planlagt, og jeg håper at jeg nå kan si meg ferdig med mastergradsløpet i spesialpedagogikk på UiT i Alta. En heidundrende reise som har preget de siste to årene av livet mitt, og selv om sluttspurten ikke gikk helt som planlagt ville jeg ikke vært uten denne reisa.

Først og fremst må jeg takke mine informanter som velvillig ønsket å dele sine erfaringer med meg. Jeg setter umåtelig stor pris på at dere brukte deres tid på å gi meg gode samtaler, refleksjoner, tanker og erfaringer fra praksisfeltet. Uten dere hadde denne oppgaven ikke vært mulig å skrive.

Takk til min nærmeste familie som har hatt troa på meg, støttet meg og stilt opp for meg hele denne perioden.

Til Iver Henrik – du er mamma sin største skatt. Jeg kjenner ingen gutt som er slik du er. Alle timene du har vært med mamma på skolen. Alle timene du har måtte vente på at mamma skal bli ferdig å skrive. Forhåpentligvis er det punktum nå. Vi har mye fint i vente.

De siste to jeg ønsker å takke er Lisa og Mari. Jeg er evig takknemlig for at dere har brukt av deres fritid på å hjelpe meg med masteroppgaven. Tusen takk for alle deres gode råd, tilbakemeldinger, konstruktiv og reflekterende kritikk samt korrekturlesning. Jeg setter ekstremt stor pris på det. Uten dere hadde denne oppgaven ALDRI blitt ferdig.

Alta, november 2023

Rebecca Tendstrand Iversen

Sammendrag

Denne mastergradsavhandlingen omhandler assistenter og deres beskrivelser av hvordan de opplever sitt arbeid med spesialundervisning i grunnskolen. Formålet med studien er å undersøke hvordan assistenter ivaretas av skoleledelse, hvilken kunnskap de har om sin stilling og hvordan de opplever de forskjellige organiseringsformene; å være assistent i klasserommet og en-til-en-undervisning utenfor klasserommet, som viser seg gjeldende innenfor det spesialpedagogiske feltet.

De teoretiske perspektivene som presenteres er hva spesialpedagogikk er, hva det innebærer å være assistent, samtidig som jeg vil se på to av organiseringsformene som er gjeldende for dagens spesialundervisning.

Oppgavens problemstilling gjør at oppgaven ses inn under et hermeneutisk perspektiv fordi jeg har undersøkt assistenters erfaringer med spesialundervisning i grunnskolen. Jeg har valgt en kvalitativ metode med forskningsintervju som datainnsamlingsmetode. Analyseprosessen er gjort etter Malterud (2017) sin analysestrategi systematisk tekstkondensering. Utvalget i denne studien består av fire assistenter i grunnskolen.

Resultatene framstilles i ulike underkapitler som har sin opprinnelse i tema intervjuguiden ble styrt etter. I dette kapittelet framkommer funn som informantene opplever som relevante i sin hverdag som assistenter i spesialundervisning. Deriblant kommer vi inn på temaene om fast veiledningsordning ved arbeidsplassene, om de kjenner til bruken av individuell opplæringsplan og andre forhold rundt sin stilling og hvordan de opplever organiseringsformene.

Det viser seg at informantene har ulike svar på hvorvidt de føler seg ivaretatt i skolen av lærere, samtidig som at noen informanter kan fortelle at de ikke har innsyn i sine elevers individuelle opplæringsplaner. Jeg stiller derfor spørsmål til hvordan skolen sikrer at elevene mottar best mulig opplæring ut fra evner og forutsetninger, og det kommer tydelig fram at skolen må ta et ansvar og håndtere situasjonen rundt assistenter på en bedre måte enn de gjør i dag – det er tross alt mange assistenter som sitter med ansvar for spesialundervisning.

1 Innledning

I dagens samfunn ser vi ofte medieoppslag som sier noe om økt bruk av assistenter i spesialundervisning i grunnskolen. Tall fra Grunnskolenes Informasjonssystem (GSI) viser at det har vært en økning i antall assistenter de siste ti skoleårene (Ertesvåg, 2023). Denne økningen presiserer Ertesvåg (2023) at tilsvarer omtrent 34 prosent, og en del av dette begrunner de med økt bruk av assistenter til elever med spesialundervisning.

Utdanningsforbundets leder Steffen Handal uttalte i februar 2023 at han var svært skuffet etter at Rikslønnsnemnda kom med sin kjennelse fra fjorårets streik, og sier at en effekt av dette kan være med på å bidra til at enda flere utdannede lærere slutter og erstattes av folk uten lærerutdanning (Korsmo & Vik, 2023). Lærere uten utdanning og relevant kompetanse vil ikke kunne være med på å gi elevene en tilfredsstillende opplæring (Utdanningsforbundet, 2023). Opplæringsloven (1998, § 10-6) kan, med unntak, gi søkere som ikke oppfyller kompetansekravene mulighet til å bli tilsatt midlertidig selv uten utdanning. Assistenter berøres imidlertid ikke av § 10-1 og § 10-6 da de ikke tilsettes i undervisningsstillinger. Assistenter ses opp mot § 10-11 der de kan hjelpe til i undervisningen dersom de får nødvendig opplæring. Dette innebærer at de ikke skal ha ansvar for opplæring (Opplæringsloven, 1998).

I lys av at det i dag kan ses en økning i antall timer enkeltelever får tildelt med assistent (Nordahl, Persson, Dyssegaard, Hennestad, Wang, Martinsen, Vold, Paulsrud & Johnsen, 2018), vil det kunne tenkes at denne utviklingen også vil fortsette de kommende årene. Da mediafokuset er stort er det ønskelig å se mer på om assistentene får tildelt ansvarsoppgaver rundt spesialundervisning, og hvilke erfaringer de har med spesialundervisning i skolen.

1.1 Bakgrunn for valg av tema

I dette forskningsprosjektet vil jeg ta for meg de som jobber som assistenter i skolen. Jeg fattet interesse for dette etter at Solberg-regjeringa i 2016 innførte krav om karakteren 4 i matematikk for å komme inn på lærerutdanningen (Kunnskapsdepartementet, 2021). Det er stilt mange spørsmål om lærerløftet, som ble gitt under Solberg-regjeringa, er fullført. Samtidig kan vi se at det i dag er mangel på lærerutdannede i skolen og at halvparten av spesialundervisninga blir gitt av assistenter (Handal, 2021). Assistenter i skolen i dag har sin stillingsinstruks å følge, dette innebærer at de daglig eller som en del av denne instruksjonen må

utføre en rekke pedagogiske oppgaver, særlig knyttet opp mot enkeltelever (Rambøll, 2010, s. 5). Assistenter sitter med viktige støttefunksjoner i skolehverdagen, både i og utenfor undervisningen, og deres tilstedeværelse er med på å bidra til økt voksentetthet for alle elever, ikke bare enkeltelever med særskilte behov (Rambøll, 2010, s. 5). Interessen utviklet seg til å bli en reell nysgjerrighet rundt hvordan assistenter, som ofte diskuteres i landets medier, selv erfarer spesialundervisning i grunnskolen.

1.2 Presentasjon av problemstilling

Da jeg valgte assistenter som hovedtema for oppgaven måtte jeg også ta stilling til hva dette innebar. Opplæringsloven (1998, § 10-2) sier at ansatte som skal undervise må ha relevant kompetanse i fagene. Denne generelle bestemmelsen gir ikke rom for at personale uten relevant fagkunnskap kan bli ansatt. Assistenter vil derimot ikke berøres av kompetansekravene fordi de ikke regnes som undervisningspersonale, og vil derfor også ha mulighet til å tilsettes i faste stillinger (Meld. St. 18 (2010-2011), s. 76). Nymo og Stensig (2017) sier at assistentgruppa både kan inneholde faglærte og ufaglærte, men for denne oppgaven vil begge gruppene ses i sammenheng da stillingsbeskrivelsene deres er tilnærmet lik.

Under intervjuene viste elevens diagnoser seg å være et interessant tema for informantene. Da oppgaven i seg selv ikke omhandler elever med diagnoser, vil ikke ulike diagnoser presenteres ytterligere i oppgaven. Samtidig synes det relevant å nevne at dette kommer fram som et av funnene som presenteres i kapittel 4.2.3. Funnet ses i lys av hvordan assistentene jobber når de har elever med diagnoser.

Ut fra min nysgjerrighet, interesse og bakgrunn for valg av tema har jeg derfor kommet fram til følgende problemstilling:

Kan assistenter være ansvarlig for spesialundervisning i skolen, og hvilke erfaringer har assistenter med spesialundervisning?

Jeg har også utarbeidet tre forskerspørsmål som skal være med på å gi meg svar på problemstillingen:

F1: Hvordan blir assistenter ivaretatt i skolen av ledelse og lærere?

F2: Hvilken kunnskap har assistenter om egen stilling og ansvarsområde?

F3: Hvilke forutsetninger har assistenter for å lykkes med ansvar for spesialundervisning, når de ikke skal ha ansvar for opplæring?

For at jeg skulle få svar på problemstilling og forskerspørsmål ønsket jeg å komme i kontakt med mennesker som jobber som assistenter i grunnskolen. Det kom fram i intervjusituasjonene at informantene har erfaring med å bli tildelt ansvarsoppgaver for spesialundervisning i skolen, samtidig har flesteparten erfaring med å fungere som assistent i klasserommet. Skillet mellom de opprinnelige assistentoppgavene og å bli stilt dette ansvaret viskes noe ut, og det er ikke alltid like tydelig hvilke oppgaver de egentlig skal gjøre. Jeg bruker forskningsintervju som metode, og foretar et strategisk utvalg. Dette vil jeg komme nærmere innpå i metodekapittelet.

1.3 Oppgavens oppbygning

I kapittel 2 presenterer jeg relevant teori til temaet. Jeg vil blant annet se på forskjellen mellom spesialpedagogikk og tilpasset opplæring og se på hva det kan innebære å være assistent i skolen, med arbeidsoppgavene som følger. Jeg vil også se på organiseringsformer som viser seg gjeldende i dagens skole, der fokuset vil være på assistenter i klasserommet og en-til-en-undervisning.

I kapittel 3 tar jeg for meg oppgavens vitenskapsteoretiske ståsted, og vil komme med en redegjørelse for hvorfor oppgaven havner inn under denne retningen. Jeg tar videre for meg valg av metode og viktige momenter som havner inn under mitt metodevalg. Jeg vil se på datainnsamlings- og analyseprosessen, samt drøfte viktige aspekter innenfor forskningskvalitet.

I kapittel 4 redegjør jeg for undersøkelsen og presenterer de funnene som foreligger etter datainnsamlingsprosessen.

I kapittel 5 drøfter jeg funnene fra kapittel 4 opp mot teorien fra kapittel 2.

I kapittel 6 sammenfatter jeg og oppsummerer funnene i oppgaven. Jeg vil komme med noen avsluttende refleksjoner, og vil også se på studiens relevans for praksisfeltet og fagfeltet.

Til sist vil oppgavens referanseliste og vedlegg foreligge.

2 Teori

I dette kapitlet vil sentral teori som gjelder for assistenter i spesialundervisning i grunnskolen belyses. Jeg vil komme inn på hva spesialpedagogikk og tilpasset opplæring er, hva det kan innebære å være assistent med de arbeidsoppgavene som følger, samt to av organiseringsformene som viser seg gjeldende i dagens spesialundervisning.

2.1 Hva er spesialpedagogikk?

Befring (2020, s. 14) definerer spesialpedagogikken som «et mangfoldig fag som skal ivareta grunnleggende behov til en mangfoldig gruppe barn og unge». Haug (2021, s. 23) peker på spesialpedagogikk som et vitenskapsfag og et profesjonsfag der en «studerer vilkår for læring, utvikling og livsutfolding for menneske som møter ulike barrierer i livet».

Spesialpedagogikken viser seg som et fag med lang historie, der både den gamle og nye historien påvirker fagfeltet. Den gamle historien konsentrerer seg om spesialpedagogikken som fag innenfor egne institusjoner, til eksempel spesialskolene, mens den nye historien viser spesialpedagogikken som gjenstand for forskning og evaluering, og som preger den nye skolens integrerings- og inkluderingsstenking i en felles skole for alle (Sorkmo, 2007, s. 253-254). I en inkluderende skole er det meningen at alle prinsipielt skal, etter sine egne forutsetninger, ha en likeverdig del i fellesskapets læring både faglig, sosialt og kulturelt (Bjørnsrud, 2014, s. 35). Dette sett i sammenheng kan den gamle og nye historien ha vært med på å bidra til en sammenblanding av spesialpedagogikk som fag og spesialundervisning som tiltak (Mjøs, Lied & Flaten, 2020, s. 16).

Det er en mangfoldig elevgruppe i skolen, og med dette følger også stor variasjon i innhold og organisering av spesialpedagogiske tiltak og tilrettelegginger (Befring & Næss, 2019, s. 23). Som en viktig del av utviklingen av fellesskolen kan en se på overgangen fra en integrerende til en inkluderende opplæring for alle (Buli-Holmberg, Nilsen & Skogen, 2015, s. 15). I integreringsarbeidet blir det beskrevet at en overføring fra spesialskolene til ordinær skole sto sentralt, der oppmerksomheten ble rettet mot elevenes evner til å følge opplæringen som ble gitt i den ordinære skolen (Buli-Holmberg et al., 2015, s. 15). En overgang til inkludering retter imidlertid oppmerksomheten til å møte alle elever med et tilpasset opplæringstilbud (Buli-Holmberg et al., 2015, s. 15).

Spesialpedagogikkens mål og innhold har vært preget av den kontinentale utformingen av faget, og kompetanseutviklingen som startet etter 1945 baserte seg på den heilpedagogiske tradisjonen der Heinrich Hanselmann var framtreende (Befring & Næss, 2019, s. 25-26). Denne tradisjonen baserte seg på en måte å hente kunnskaper fra medisin, psykologi og pedagogikk for å kunne imøtekomme behovet for relevant kompetanse i en mangfoldig målgruppe (Befring & Næss, 2019, s. 26). For spesialpedagoger vil hovedinteressen være å oppnå noe med faget, og målet vil alltid være å hjelpe individ som av ulike grunner strever (Haug, 2021, s. 23).

2.1.1 Spesialundervisning og tilpasset opplæring

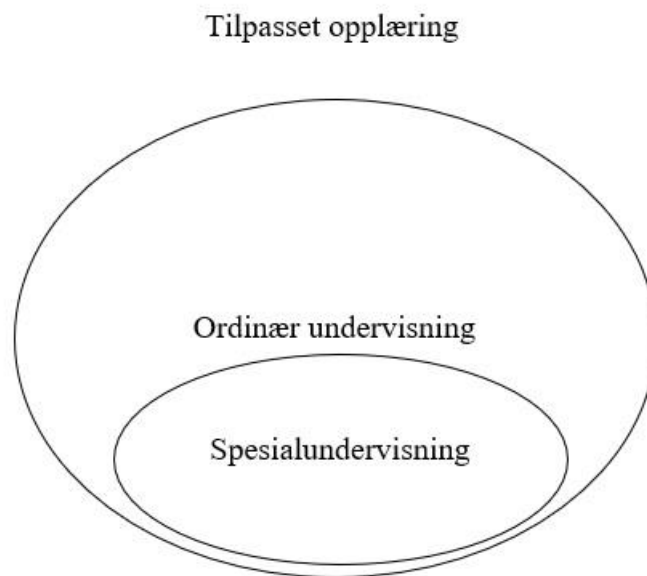
Spesialundervisning er i og for seg ikke et begrep som sier noe om hvilken pedagogikk som utøves (Rønhovde, 2022, s. 19). Spesialundervisning er, ifølge Haug (2021, s. 23), begrepet for spesialpedagogiske tiltak i skolen. Undervisninga skal være med å sørge for at elever får et tilfredsstillende utbytte av opplæringa (Haug, 2021, s. 23). I opplæringsloven § 5-1 står det at «elever som ikke har eller som ikke kan få tilfredsstillende utbytte av det ordinære opplæringstilbudet, har rett til spesialundervisning» (Opplæringsloven, 1998). Ifølge Rønhovde (2022, s. 19) kan en se begrepet som juridisk i den forstand at det fattes et enkeltvedtak som videre gir en rett til å fravike ordinær læreplan. Det er skolens evne til å gi elevene en opplæring som er med på å ivareta deres faglige og sosiale utvikling innenfor rammen av ordinær opplæring, og som videre er med på å avgjøre behovet en har for spesialundervisning (Olsen, 2016, s. 21).

I 2022 mottok 49 814 elever i norsk skole spesialundervisning (Statistisk sentralbyrå, 2022), se vedlegg 1. Samtidig hevder Utdanningsforbundet (2022, s. 2) at en ikke kan se økningen i antall årstimer gitt av assistenter opp mot utviklingen av antall elever som mottar spesialundervisning. Det hevdes å handle om at det i dag ser ut til at elever som tildeles timer med assistent blir tildelt et høyere antall timer enn tidligere (Utdanningsforbundet, 2022, s. 2).

En forutsetning for å kunne gi en likeverdig opplæring er å kunne tilpasse opplæringen til alle elevers evner og forutsetninger (Buli-Holmberg et al., 2015, s. 18). Videre hevder de at tilpasset opplæring må forstås som et overordnet prinsipp en skal arbeide etter i all opplæring (Buli-Holmberg et al., 2015, s. 18). I dag ser vi mange elever med individuelle og ulike erfaringer, der ulik motivasjon, interesse og kunnskap viser seg. Denne ulikheten skal skolen

kunne møte i tilpasset opplæring, der opplæringa er med på å gi elevene muligheter til faglig og sosialt utbytte (Haug, 2020, s. 11).

Rønhovde (2022, s. 34) påpeker at tilpasset opplæring, for mange, kan framstå som et forvirrende begrep. I opplæringsloven § 1-3 står det at opplæringen skal tilpasses evner og forutsetninger hos den enkelte elev (Opplæringsloven, 1998). Skillet mellom tilpasset opplæring og spesialundervisning er at det ikke handler om å fravike pensum og tilholdssted for opplæringen, men at dette er et prinsipp som hver enkelt lærer må ta hensyn til i planlegging og gjennomføring av sin undervisning (Rønhovde, 2022, s. 34).



Figur 1 Tilpasset opplæring og spesialundervisning etter Befring og Næss (2019, s. 620)

Slik vi kan se av figur 1 favner altså prinsippet om tilpasset opplæring både om den ordinære opplæringa og om spesialundervisninga. I spesialundervisninga ligger det en individuell rett i de tilfellene det oppleves behov for ekstra tilrettelegging. Det er imidlertid ikke slik at tilpasset opplæring alltid er spesialundervisning (Olsen, 2016, s. 21). Dette skyldes at spesialundervisninga blant annet har som oppgave å ivareta elevenes muligheter til å nå realistiske mål som ikke lar seg gjøre i ordinær undervisning, mens tilpasset opplæring skal gi et tilfredsstillende utbytte uavhengig av undervisninga en mottar (Olsen, 2016, s. 17-21).

2.2 Assistenter i skolen

Assistenter anses som en viktig ressurs i dagens skole, og det kan være spennende og krevende å være en viktig person i så mange elever sine liv (Gustafson & Sevje, 2015, s. 6). Ifølge Utdanningsforbundet (2022, s. 1) er assistenter en yrkesgruppe som «bistår elever, lærere og annet personell i skolen», og en assistent kan være «ufaglært, ha fagbrev eller høyere utdanning».

Opplæringsloven § 10-11 skriver at «personale som ikkje er tilsett i undervisningsstilling etter § 10-1 eller § 10-6 kan hjelpe til i opplæringa dersom dei får nødvendig rettleiing» (Opplæringsloven, 1998). I praksis betyr dette at en assistent ikke skal pålegges et større ansvar enn de selv klarer å mestre, altså ikke ha ansvar for elevenes opplæring i form av å overta undervisningsoppgaver eller bli oppfattet som lærer av elever eller foreldre. Dette fordi det er klasselærer som sitter med ansvaret for undervisningen av barna i klassen (Fox, 2000, s. 19; Gustafson & Sevje, 2015, s. 8; Gustafson & Sevje, 2021, s. 7).

2.2.1 Assistenters arbeidsoppgaver

Som assistent i skolen vil en blant annet bistå læreren i forbindelse med spesialundervisning (Gustafson & Sevje, 2015, s. 8). Assistenten ses ofte i sammenheng med et lærerteam, der teamet er under ledelse av en leder for spesialundervisning eller rektor ved skolen (Fox, 2000, s. 19). Sluttrapporten Rambøll utarbeidet i 2010 viser at ansettelse av assistenter ofte begrunnes i tråd med at det er behov for tettere oppfølging av enkeltelever og et ønske om å øke voksentettheten (Rambøll, 2010, s. 5).

Hvordan en bruker og organiserer bruk av assistentene varierer fra skole til skole (Fox, 2000, s. 20). Det er nødvendig at assistenten kjenner til skolens lover og regler, samt sine egne arbeidsoppgaver (Fox, 2000, s. 20; Gustafson & Sevje, 2015, s. 9). Gustafson og Sevje (2015, s. 9) hevder at det, på mange skoler, utarbeides stillingsbeskrivelser for hva som inngår i assistentenes arbeidsoppgaver. Det skal blant annet framkomme av stillingsbeskrivelsen assistenten sine arbeidsoppgaver, der en for eksempel skal «fungere som støtte til elever med spesielle behov til å mestre skolehverdagen bedre», «hjelpe til med praktiske gjøremål i undervisningsrommet» og «ha ansvar for miljøskapende tiltak i regi av skolen» (Gustafson & Sevje, 2015, s. 63). I tillegg til stillingsbeskrivelsen kommer assistentenes spesifikke

oppgaver i forhold til enkeltelever fram i den individuelle opplæringsplanen (Gustafson & Sevje, 2015, s. 63).

2.2.2 Et kritisk blikk på assistenter

Både Nordahl-rapporten (Nordahl et al., 2018) og Barneombudets rapport *Uten mål og mening* fra 2017 har vært med på å stille kritiske spørsmål til bruken av assistenter i spesialundervisning i skolen.

I rapporten til Barneombudet (2017, s. 20) rapporterer de om elever de har snakket med som beskriver at de ikke opplever å få god nok tilrettelegging av skolen. Det kommer fram gjennom ulike praksisfortellinger i rapporten at elevene ofte opplever for dårlig kompetanse blant voksne, der de blant annet får assistenter som ikke forstår deres funksjonsnedsettelse eller behov i hverdagen (Barneombudet, 2017, s. 20). Organisasjonene legger heller ikke skjul på at det er høyt og regelmessig bruk av blant annet assistenter i spesialundervisningen (Barneombudet, 2017, s. 50).

Nordahl et al. (2018, s. 93) hevder at manglende kompetanse blant personalet er med på å svekke elevenes læringsutbytte. Foreldre til elever med spesialundervisning beskriver den manglende kompetansen på feltet som utfordrende, og at det ofte blir satt inn assistenter og annet ufaglært personale ved for eksempel sykdom. Dette samlet sett er med på å gjøre hverdagen til elevene ustabil, da de møter og må forholde seg til mange voksne (Barneombudet, 2017, s. 50).

Lovens hovedregel er at assistenter skal hjelpe til, og ikke ha ansvar for opplæringen (Barneombudet, 2017, s. 63; Opplæringsloven, 1998, § 10-11). I en av praksisfortellingene som kommer fram i rapporten forteller en mor om «en grunnleggende mangel i ord og handling på kompetanse» rundt individualiteten rundt vanskene til eleven. Dette igjen er med på å bidra til at assistenter ofte sier og gjør ting i beste mening, men at det ofte kan være med på å trigge problematferd – som en manglende forståelse for hva vanskene til eleven innebærer, og fravær av forebyggende tiltak (Barneombudet, 2017, s. 52).

Dette til ettertanke hevder Rønhovde (2022, s. 21) at det «er bekymringsfullt at skoleledere gir ansvar for spesialundervisningen til assistenter eller lærere uten spesialpedagogisk

kompetanse», og spesielt «i lys av at svært mange elever med rett til spesialundervisning har vansker som krever bred kompetanse og evne til fleksibilitet og tverrfaglig samarbeid».

2.3 Individuelle opplæringsplaner

Som tidligere nevnt i kapittel 2.1.1 er opplæringslovens § 5 gjeldende og gir rett til spesialundervisning når elever ikke har et tilfredsstillende utbytte av ordinær opplæring (Opplæringsloven, 1998). Det er imidlertid opplæringslovens § 1-3 som hevder at all opplæring skal tilpasses egne evner og forutsetninger (Opplæringsloven, 1998). Etter at PPT har gjennomført sakkyndig vurdering og det konkluderes med rett til spesialundervisning vil opplæringslovens § 5 slå inn. Dette innebærer at en kan fravike gjeldende føringer ut fra en sakkyndig vurdering som sier konkret hva som skal til for at eleven skal få et tilfredsstillende utbytte av opplæringen (Rønhovde, 2022, s. 60).

Individuelle opplæringsplaner skal være med på å bidra til at elever med særskilte behov får en opplæring i samsvar med egne evner og forutsetninger (Nordahl & Overland, 1997, s. 5). Hvorvidt en elev har et tilfredsstillende utbytte eller ikke er en vurdering som må tas, men en elevs eventuelle diagnose vil i seg selv ikke være en utløsende faktor som gir rett til spesialundervisning (Undrum, Daae & Voldhaug, 2021, s. 18). Rønhovde (2022, s. 62) hevder at den individuelle opplæringsplanen er nøkkelen til å velge ut emner og temaer som gir eleven et tilfredsstillende utbytte, samtidig som at eleven vil motta et mer individuelt utformet opplæringstilbud enn det læreplanene legger opp til. Behovet for tilrettelegging kan være utfordrende å forstå når en ikke kjenner til elevens tilstand eller behov (Undrum et al., 2021, s. 11).

Den individuelle opplæringsplanen går over flere nivåer, noe som gjenspeiler hvordan den bygges opp og hvordan målene formuleres (Rønhovde, 2022, s. 82). For at planen skal oppleves som et godt arbeidsverktøy bør elevenes styrker og vansker presenteres og settes i forhold til IOP-grunnlaget. Rønhovde (2022, s. 82) sier at en slik side vil være med på å gjøre planen mer brukervennlig, samtidig som den vil oppleves mer oversiktlig. Dette kan være med på å bidra til å ufarliggjøre planen for eleven og foreldrene når de kan lese gjenkjennende beskrivelser av interesser og styrker, og hvordan disse kan brukes konstruktivt i sammenheng med IOP-en (Rønhovde, 2022, s. 83).

Rønhovde (2022, s. 83) påpeker at en videre i utformingen av den individuelle opplæringsplanen må være bevisst på forholdet mellom målnivåene, på det som elevene skal lære i inneværende periode og overordnede føringer med tanke på elevens vei videre. Samtidig skal delmål og arbeidsmål være konkrete og direkte, og være formulert i så måte at en senere kan evaluere grad av måloppnåelse. Det bør foreligge en rød tråd av motivasjon og mestring gjennom planen, altså at produktet består av en rekke faktorer som logisk henger sammen, og som vil bidra til å gjøre det gøy og jobbe med individuelle opplæringsplaner (Rønhovde, 2022, s. 83).

2.3.1 Kartlegging

All opplæring bunner i et grunnleggende syn på hvordan mennesker utvikler seg, og dette vises særlig i måten opplæringen planlegges og gjennomføres på (Nordahl & Overland, 1997, s. 84). Ifølge Nordahl og Overland (1997, s. 84) handler opplæringen om å skape de beste betingelsene for elevenes utvikling innenfor skolens ramme, og for å sikre at dette blir gjennomført er skolen pålagt å tilpasse denne opplæringen etter elevenes evner og forutsetninger (Nordahl & Overland, 1997, s. 84). Det er, ifølge Buli-Holmberg og Ekeberg (2016, s. 128), svært vanskelig å skape et godt opplæringstilbud uten å kjenne til elevenes interesser, og deres sterke og svake sider. God kjennskap til elevenes evner og forutsetninger kan ses på en som en nødvendig betingelse for å kunne planlegge og gjennomføre tilpasset opplæring (Nordahl & Overland, 1997, s. 81). Å kartlegge elever vil være hensiktsmessig i så måte at en innhenter pedagogisk kunnskap om den enkelte eleven, som igjen er med på å skape en oversikt over hvilke rammefaktorer som kan påvirke opplæringen og utviklingen til eleven (Buli-Holmberg & Ekeberg, 2016, s. 128; Nordahl & Overland, 1997, s. 81).

Det viser seg i dag at det er mangelfulle kompetansekrav til personalet, blant annet at det i enkeltvedtaket kan fastsettes at læreren som skal gi spesialundervisning ikke trenger relevant fagkompetanse (Nordahl et al., 2018, s. 129; Utdanningsdirektoratet, 2021, s. 29). Haug (2021, s. 115) påpeker at «hva som skal til» er en viktig tilnærming til kvalitet. Målet er tross alt at elevene skal oppleve god opplæring, både når den utføres og i forhold til resultatene en sitter igjen med.

2.4 Relasjonskompetanse

Relasjonskompetanse er generelt og gjelder for alle elever. Da dette forskningsprosjektet tar for seg assistenter som følger elever med rett til spesialundervisning, vil det derfor være relevant å se på relasjonskompetanse i denne sammenhengen.

I Stortingsmelding nr. 6 (2019-2020, s. 18) står det at «barnehagene og skolene må sammen med foreldrene legge til rette for at barna og elevene etablerer gode relasjoner og trygg tilknytning til de ansatte og andre barn og elever, og at de opplever anerkjennelse, tilhørighet og trivsel».

Å være relasjonskompetent innebærer å ta ansvar for og kontroll over kommunikasjon og atferd, slik at dette fungerer til det beste for elevene (Drugli, 2012, s. 45). For å være relasjonskompetent må en være bevisst på hvordan en selv er og hvordan eleven reagerer og oppfører seg i samspeilet, samtidig som en er i stand til å tilpasse egen oppførsel ut fra elevenes ulike behov (Bjelland, Høyland & Ogden, 2020, s. 83-84). Juul og Jensen (2002, s. 128) definerer relasjonskompetanse som en evne til å kunne se barnet ut fra deres premisser, og kunne justere sin egen atferd uten å legge fra seg lederskapet, samt ha evnen til å være autentisk i kontakten. Dette innebærer at en må være i stand til å ta på seg det fulle ansvaret for kvalitet over relasjonen. Sträng (2011, s. 198) beskriver kompetanse som et individs måte å gjennomføre en oppgave på ved å sette kunnskap og ferdigheter i sammenheng.

Longva (2019, s. 81) peker på at kjernen i relasjonskompetanse er å anerkjenne den andre og bevare seg selv, altså et tosidig perspektiv der en ser både andre og seg selv i situasjonen. Anerkjennelse er et viktig nøkkelbegrep i arbeidet for å kunne komme i kontakt med elever og skape et godt grunnlag for å lede utvikling av relasjoner (Longva, 2019, s. 82). Jordet (2020, s. 86) definerer begrepet anerkjennelse ut fra det tyske ordet «anerkennen» som betyr å respektere, rose og påskjønne noe eller noen, og dermed også erkjenne det den andre er, gjør eller sier som sant og gyldig. Jordet (2020, s. 86) forteller også at anerkjennelse knyttes til begrepet respekt som betyr at en ser vedkommende en gang til, som et uttrykk for at en nøye ser etter det som skjuler seg bak overflaten for å gi slipp på fordommer og se bak førsteinntrykket. Dette er med på å bygge menneskets selv og er med på å knytte oss til hverandre (Jordet, 2020, s. 89).

Relasjonen som skapes med en elev er grunnleggende viktig for læring med trivsel og glede (Bjørnsrud, 2014, s. 59). I relasjonsarbeidet har læreren en viktig rolle når de skal fungere som forbilder for elever i relasjoner til andre, men samtidig har ansvar for at elever seg imellom etablerer gode relasjoner. De må være bevisste sine følelser og reaksjoner og kunne tilrettelegge for at noe blir gjort om elever strever med en relasjon (Drugli, 2012, s. 37).

Relasjoner som oppstår i løpet av skolehverdagen, handler om mange ulike samspill en møter på. Erfaringene en gjør seg i disse samspillene vil senere lede fram til forventninger en har i relasjonene (Bjørnsrud, 2014, s. 61).

De gode relasjonene som skapes mellom en assistent og en elev er viktig når det skal tilrettelegges for læring. Kompetansen og tilrettelagte handlinger med ulike metodiske variasjoner for elevene er grunnleggende. Elevenes tilpasning for å fungere i skolehverdagen er en betydningsfull prosess som bidrar til at valgt lærestoff over tid blir tilpasset elevenes ståsted i læreprosessen (Bjørnsrud, 2014, s. 63).

En positiv atmosfære og holdninger til fellesskapet står sentralt i en skole for alle (Bjørnsrud, 2014, s. 63). Det er en forventning om gode faglige prestasjoner og tilrettelegging av gode relasjoner i læringsmiljøer, som igjen er med på å bidra til trivsel blant ansatte og elever. Denne trivselen kan beskrives som at den handler om å føle seg anerkjent og at en finner arbeidsglede og motivasjon når det gjelder å kunne se verdiene i skolens mandat og intensjonene mer samlet (Bjørnsrud, 2014, s. 63).

2.5 Organisering av spesialundervisninga

Organisering og tilrettelegging av spesialundervisning skal bygge på kunnskap om og gi innsikt i hvordan ulike metoder kan fremme utvikling og læring, samt hjelpe elevene til å fungere ut fra deres evner og forutsetninger (Buli-Holmberg & Lyster, 1998, s. 127). De mest anvendte organiseringsformene i dagens spesialundervisning er tolærer eller mindre grupper (Buli-Holmberg, 2008c, referert i Buli-Holmberg & Ekeberg, 2016, s. 130).

Videre hevder Buli-Holmberg og Ekeberg (2016, s. 130) at nesten halvparten av de som i dag mottar spesialundervisning får ekstra støtte i klassen, og en kan se økt bruk av assistenter på elever med særskilte behov både i og utenfor klasserommet. Det kan være utfordrende å finne ut hvilken organiseringsform som er best egnet og som passer til elevenes ulike behov.

Organiseringen av spesialundervisninga skal derimot tjene elevenes læring, og det er derfor

nødvendig at organiseringsformen også begrunnes i resultater fra kartlegging og i valg av metodiske tilnæringer, samt den enkelte elevs behov (Buli-Holmberg & Ekeberg, 2016, s. 130-131).

2.5.1 Assistent i klasserommet

Å være to eller flere lærere i klassen er en måte å organisere undervisninga på (Buli-Holmberg & Ekeberg, 2016, s. 177). Målet med en slik type organisering er med på å bidra til at eleven skal «få et best mulig individuelt tilpasset opplæringstilbud innenfor en felles sosial ramme» (Buli-Holmberg & Ekeberg, 2016, s. 177).

Selv om assistenter ikke skal ha ansvar for opplæring, har assistenten fortsatt en viktig rolle i for eksempel samarbeid med læreren som står ansvarlig (Fox, 2000, s. 36). Samarbeid er en toveisprosess. Skal en se positive resultater og oppleve et godt samarbeid med klasselærer, må det også gis rom til å stille spørsmål, snakke om forventninger og få tilbakemeldinger på hvordan det går i arbeidet med eleven (Fox, 2000, s. 36).

Ifølge Mitchell (2008, s. 60) kan samarbeid defineres som en prosess der mennesker får lov til å kombinere sin kompetanse til å finne løsninger på ulike utfordringer sammen. Samarbeid viser seg på mange ulike måter, og det kan være alt fra å ha undervisning i klasserommet eller å få veiledning på arbeidet sitt av en assistent (Mitchell, 2008, s. 60).

Mitchell (2008, s. 60) beskriver også at samarbeid gjerne innebærer en begrenset opplæring. Assistenten kan ikke ha ansvar for opplæringen, men kan bistå med å gjennomføre opplegg som utdannede lærere står ansvarlige for, dette til tross for at de har erfaring og er kvalifisert (Gustafson & Sevje, 2015, s. 14; Mitchell, 2008, s. 63). En fordel med en slik type organisering er at den gir økt voksentetthet i klasserommet, noe som er med på å gi elevene økt læringsutbytte, samtidig som at lærerne gis rom til å gjennomføre varierte aktiviteter og tilpasse undervisning ut fra individuelle opplæringsbehov (Buli-Holmberg & Lyster, 1998, s. 177; Øzerk, 2009, referert i Danielsen & Olsen, 2020, s. 48). Hodge (2015) beskriver også at assistenter kan være med på å hjelpe elever i å ta ansvar for egen læring, men at skolen stilles ansvarlig i å sørge for at assistenten er kvalifisert til å skjønne ulike undervisningsmetoder og pedagogiske metoder.

Det er nødvendig at assistenten kjenner til sitt arbeidsansvar, der en blant annet skal «hjelp og støtte elever med særskilte behov», «bistå undervisningspersonalet» samt være med å «bidra til et godt læringsmiljø» (Gustafson & Sevje, 2015, s. 8). Det er en av de viktigste oppgavene til rektor eller den ansvarlige for spesialundervisningen når det gjelder å støtte den assistenten i sin rolle (Fox, 2000, s. 99).

2.5.2 Individuelle undervisningsopplegg

Individuell opplæring kan foregå i og utenfor klassen sine rammer (Buli-Holmberg & Ekeberg, 2016, s. 178). Denne typen organisering av undervisninga innebærer at eleven får et individuelt tilpasset opplegg hvor det er en voksen til stede som personlig støtte (Buli-Holmberg & Ekeberg, 2016, s. 178). Spesialundervisning organisert som enetimer er særlig aktuelt når vanskene eleven har er av svært omfattende karakter. Da får eleven opplæring alene sammen med en annen voksen, hvor eleven skal trene på spesifikke områder. Denne typen organisering er aktuell når behovet til eleven ivaretas bedre enn ved andre typer løsninger (Buli-Holmberg & Ekeberg, 2016, s. 178-179; Buli-Holmberg & Lyster, 1998, s. 167).

Når undervisningen er tilpasset individuelt utviklingsnivå hevder Buli-Holmberg og Lyster (1998, s. 167) at noen elever kan ha like stort utbytte av at organiseringen skjer i mindre grupper. Buli-Holmberg og Lyster (1998, s. 167) ser imidlertid at det er de elevene som har høyt skolefravær og har behov for å ta igjen fagstoff for å følge klassens progresjon som vil få størst utbytte av enetimer. Likeledes med de elevene som ligger utviklingsmessig langt bak nivået resten av klassen viser, mens elevene som har behov for tilrettelagt tilbud på spesifikke områder som ikke kan gjennomføres i gruppe eller i klassen også vil ha størst utbytte av enetimer.

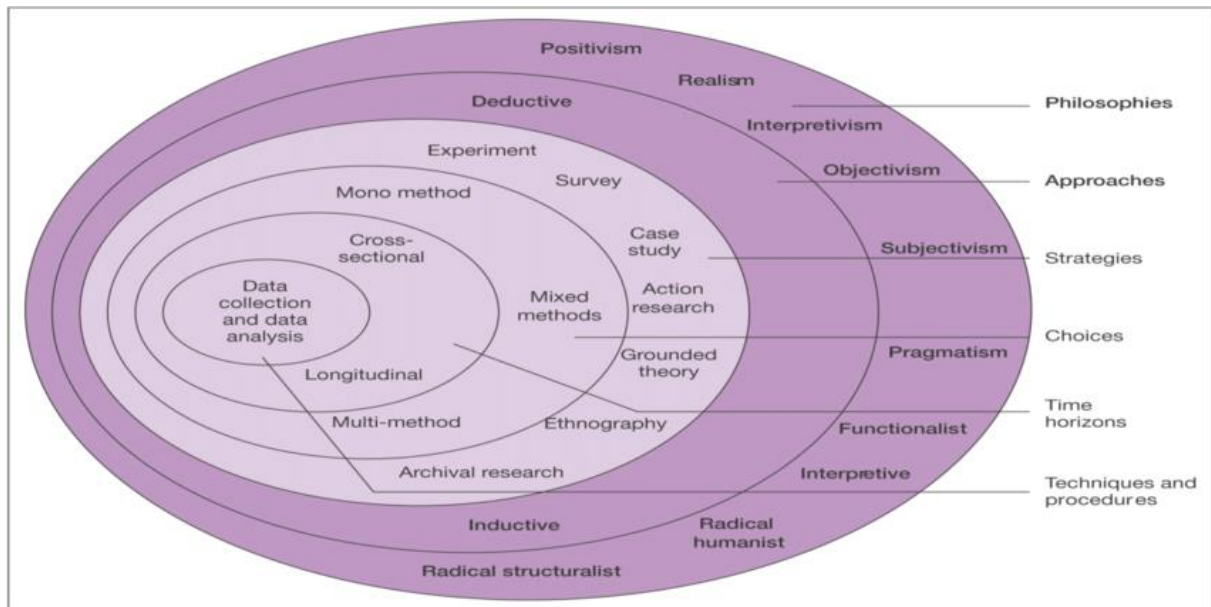
Når undervisninga organiseres i mindre grupper kan arbeidsformen velges med utgangspunkt i individbaserte opplegg eller gruppebaserte opplegg (Buli-Holmberg & Lyster, 1998, s. 169). Individbaserte opplegg innebærer at eleven får et individuelt tilpasset undervisningsopplegg i mindre grupper, og da legges det opp til at elevene kan arbeide med ulikt lærestoff og differensierte undervisningsopplegg. Gruppebaserte opplegg innebærer at elevene jobber med det samme lærestoffet, og i en slik type organisering er læring gjennom samarbeid en viktig forutsetning (Buli-Holmberg & Lyster, 1998, s. 169). Fordeler ved å dele elevene opp i

mindre grupper i forhold til enetimer, er det sosiale fellesskapet som oppstår, i tillegg til at det i større grad er enklere å følge opp elevenes individuelle opplegg bedre enn i klassen (Buli-Holmberg & Lyster, 1998, s. 169).

Hvorvidt eleven skal ha spesialundervisningen i eller utenfor klassen, avhenger av en rekke forhold, og Rønhovde (2022, s. 63) hevder en bør strekke seg langt for å imøtekomme elev og foresattes ønsker på dette punktet.

3 Metode

I dette kapittelet vil jeg ta for meg metodiske valg jeg har gjort i arbeidet med dette forskningsprosjektet. Jeg vil bruke forskningsløken til Saunders, Lewis og Thornhill (2007) som et utgangspunkt for å se hvordan de ulike delene av forskningsdesignet henger sammen.



Figur 2 Research onion av Saunders, Lewis og Thornhill (2007)

Jeg vil starte ytterst i forskningsløken med å se på og redegjøre for mitt vitenskapsteoretiske ståsted og begrunne hvorfor min oppgave plasseres innenfor dette ståstedet. Videre vil jeg redegjøre for valg av tilnærming og metoden jeg har brukt i forskningsprosjektet, datainnsamlingen og analyseprosessen. Til sist i kapittelet vil jeg komme med en redegjørelse der jeg begrunner hvilke hensyn jeg har tatt til ulike aspekter innenfor forskningskvalitet og forskningsetiske retningslinjer. Johannessen, Tufte og Christoffersen (2016, s. 29) beskriver dette som oppgavens forskningsdesign, da det handler om hvordan oppgaven utformes fra start til slutt.

3.1 Vitenskapsteoretisk ståsted

Som vi kan se ut fra forskningsløken til Saunders, Lewis og Thornhill (2007) er det ytterste laget vitenskapsteori, og hvilken retning oppgaven plasseres innenfor.

I kvalitative metoder er fortolkede teoretiske retninger et viktig grunnlag, og refleksjonene vi gjør oss rundt dataens meningsinnhold kommer først til syne litt ut i forskningsprosessen

(Thagaard, 2018, s. 33). Den vitenskapsteoretiske forankringen vi sitter med er av betydning for hvilken informasjon vi ønsker å få, samtidig som den er med på å danne et utgangspunkt for den forståelsen vi ønsker å nå (Thagaard, 2018, s. 33). Sett i lys av dette ønsker jeg å presentere hermeneutikk som denne oppgavens vitenskapsteoretiske ståsted. Jeg vil komme med en begrunnelse for hvorfor mitt prosjekt havner inn under denne retningen, samt se på min forforståelse av fenomenet assistenter i spesialundervisning i skolen.

En hermeneutisk tilnærming legger i stor grad vekt på at det ikke finnes en sannhet, men at ulike fenomener tolkes ulikt. Den bygger på prinsippet om at meninger bare er en del av den sammenhengen vi studerer, med mål om å oppnå en gyldig forståelse av meningen (Thagaard, 2018, s. 37). Meningsfulle fenomener kan vise seg i handlinger, muntlige ytringer og tekster, og fortolkning og forståelse av meninger er derfor av stor betydning (Gilje & Grimen, 2013, s. 142-143). I hermeneutikken viser det seg en tanke om at vi alltid forstår noe på grunnlag av visse forutsetninger, der forutsetningene er ulike fra person til person, og avgjør hva vi forstår og ikke forstår (Gilje & Grimen, 2018, s. 148). Forforståelse er derfor nødvendig for at vi skal kunne forstå hva vi egentlig ser etter (Gilje & Grimen, 2018, s. 148).

Forforståelse og kontekst er nødvendig i fortolkningen av meningsfulle fenomener, og et verktøy i dette arbeidet er den hermeneutiske sirkelen som peker på forbindelsene mellom det vi skal fortolke, forståelsen og sammenhengen eller konteksten det fortolkes i. Forholdet mellom all fortolkning består av stadige bevegelser mellom del- og helhet (Gilje & Grimen, 2013, s. 153). Denne masteroppgaven kan forankres i hermeneutikken da jeg har forsket etter kvalitativ metode for å finne svar på min problemstilling. Jeg har fortolket resultater ved å se empiri mot teori, der jeg har sett en mening som forstås i lys av sammenhengen jeg studerer med å knytte funn, fortolkninger av funnene og litteraturen jeg har brukt mot hverandre (Thagaard, 2018, s. 37). I dette prosjektet har jeg sett på assistenter i spesialundervisning, og brukt deres kunnskaper og erfaringer som et sentralt holdepunkt i oppgaven, samt sett deres meninger i lys av en større helhet.

3.1.1 Assistenter i skolen i et hermeneutisk syn

Da jeg hadde formulert problemstillingen var det tydelig at den ville være med på å lede oppgaven inn i en hermeneutisk retning. Samtidig kan en se på intervjuguiden at den bærer preg av at jeg sitter med en forforståelse for mitt valg av tema.

Tidligere arbeidserfaring og alle årene med utdanning har vært med på å bidra til en forforståelse rundt fenomenet. Dette bunner i at det er altfor mange assistenter som sitter med ansvar alene for spesialpedagogisk opplæring til elever, selv om dette går imot lovverket. Samtidig har jeg fått en forforståelse for fenomenet i form av muntlige ytringer fra de som jobber i slike stillinger, rundt hvordan skolen ivaretar de, og at de ofte føler seg veldig alene i arbeidet de er satt til å utføre. For å skape en større forståelse og heve kompetansen har jeg måtte lese litteratur for å bli bedre kjent med fenomenet. Forforståelsen jeg har er nyttig for å vite hva jeg skal se etter (Gilje & Grimen, 2013, s. 148).

3.2 Kvalitativ metode

Da jeg skulle gjøre et valg av forskningsmetode til dette forskningsprosjektet var det naturlig at problemstillingen sto som et sentralt utgangspunkt. Som tidligere nevnt er problemstillingen «*Kan assistenter være ansvarlig for spesialundervisning i skolen, og hvilke erfaringer har assistenter med spesialundervisning?*». Dalland (2017, s. 52) hevder at metoden er redskapet vårt i møtet med noe vi vil undersøke, og at den er med å hjelpe oss til og samle inn data. Ifølge Johannessen et al. (2016, s. 25) betyr det å bruke en metode å følge en bestemt vei mot mål. Samtidig skiller kvalitativ forskning seg ut fordi det har et mål om å samle inn data som gjenspeiler virkeligheten (Johannessen et al., 2016, s. 29). Thagaard (2018, s. 14) beskriver også at en, ved nær kontakt med deltakerne i feltet, kan få den forforståelsen for sosiale fenomener som vi søker.

Da jeg skulle velge tilnærming til dette forskningsprosjektet måtte jeg studere om den kvalitative metoden kunne besvare de spørsmålene jeg satt med på en tilfredsstillende måte. Det kunne være aktuelt å bruke kvantitativ metode, men da jeg ønsker å synliggjøre assistentene og deres erfaringer med spesialundervisning i grunnskolen, kom jeg fram til at prosjektet i sin helhet ikke kunne besvares ved bruk av kvantitativ metode. Svarene jeg ønsker kan ikke tallfestes, selv om metoden kan være med på å synliggjøre for eksempel andelen assistenter som for eksempel sitter med ansvar for spesialundervisning i grunnskolen. Da jeg ønsker utfyllende og reflekterende svar fra informanter innenfor målgruppa assistenter, så jeg en utfordring i å gjøre dette for eksempel via et spørreskjema. Den kvalitative metoden var for meg den mest tilfredsstillende metoden, og det var derfor naturlig å gjennomføre forskningsprosjektet som en kvalitativ studie.

3.2.1 Forskningsintervju

Samtalen er det viktigste redskapet du har i arbeid med andre mennesker (Dalland, 2017, s. 63). Dalland (2017, s. 63) hevder videre at dette innebærer å ta i bruk iboende menneskelige og faglige ressurser for å raskest mulig forstå situasjonen en står i. I forkant av intervjuene jeg skulle utføre med assistentene om deres erfaringer med spesialundervisning, satt jeg med min forforståelse rundt temaet. For å forstå meningen bak det informantene sa tok jeg i bruk de menneskelige og faglige ressursene jeg har for å bedre kunne forstå situasjonen, samt spørre informantene om de temaene jeg synes var interessant innenfor dette valget, og som kunne være med på å sette dette inn i et større perspektiv.

Det kvalitative forskningsintervjuet tas i bruk når en søker å forstå verden ut fra et intervjuobjekt sine øyne (Kvale & Brinkmann, 2021, s. 20). Denne typen intervju er den mest anvendte måten å samle inn data på (Johannessen et al., 2016, s. 145). Johannessen et al. (2016, s. 145) ser på denne metoden som fleksibel fordi den kan brukes omtrent overalt, samtidig som den gir en mulighet til å få fylldige og detaljerte beskrivelser av det vi studerer. Å gjennomføre intervju til dette forskningsprosjektet gjorde at jeg fikk større innblikk i om assistenter sitter med ansvar for spesialundervisning, samt hvordan de erfarer å være ansatt for å følge enkeltelever. Samtidig fikk jeg muligheten til å synliggjøre stemmene til assistentene, ut fra deres erfaringer, for å skape en større helhet rundt fenomenet.

3.2.2 Intervjuguiden

Ifølge Dalland (2017, s. 78) er intervjuguiden den som leder oss gjennom intervjuet. Før jeg kunne gå i gang med å utarbeide intervjuguiden måtte jeg bestemme meg for om det var mest hensiktsmessig å ha et strukturert eller et semistrukturert intervju. Ifølge Johannessen et al. (2016, s. 148) er et semistrukturert intervju et intervju med en overordnet intervjuguide der spørsmål, tema og rekkefølge kan variere. I et strukturert intervju er spørsmål, tema og rekkefølgen på spørsmålene fastlagt på forhånd (Johannessen et al., 2016, s. 148). Til mitt forskningsprosjekt landet jeg på at et strukturert intervju ville gi flest utfyllende svar. Da jeg hadde mange tanker om ulike tema jeg ønsket å komme innpå, ønsket jeg å ha spørsmål og oppfølgingsspørsmål ferdig formulert. Spørsmålene som er formulert, se vedlegg 2, har utgangspunkt i tre sentrale tema. Johannessen et al. (2016, s. 148) beskriver imidlertid at selv om spørsmålene er formulert vil de være åpne, og uten et formulert svaralternativ på forhånd. Selv om jeg hadde formulert spørsmålene på forhånd, hadde jeg ingen formening om hva

informantene kom til å svare. Jeg hadde forberedt meg på svaralternativene *ja* og *nei* til oppfølgingsspørsmålene, men opplevde at intervjuet gikk som en naturlig samtale. Til tross for at rekkefølgen var fastsatt på forhånd stoppet jeg ikke informantene i å fortelle rundt tema som ville dukket opp senere i intervjuet, og vi var innom mye interessant som dukket naturlig opp i samtalene vi hadde. Ved at jeg hadde basert intervjuet på tre sentrale tema, var jeg sikker på at jeg kom til å sitte igjen med mange spennende funn som kunne være med på å bidra til å finne svar på problemstillingen.

3.2.3 Utvalgsstrategi

Til mitt forskningsprosjekt ønsket jeg å komme i kontakt med assistenter som har erfaring med spesialundervisning i grunnskolen. For å komme i kontakt med informanter til prosjektet brukte jeg det Johannessen et al. (2016, s. 116) kaller for strategisk utvalg.

Strategisk utvelgelse handler om at forskeren bestemmer seg for hvilken målgruppe som må delta for å få samlet inn nødvendig data, og at en deretter velger ut hvilke personer i denne målgruppa som skal delta i undersøkelsen (Johannessen et al., 2016, s. 117). Da denne oppgaven søker beskrivelser av erfaringer og opplevelser var det ikke naturlig å foreta et tilfeldig utvalg, da jeg var avhengig av riktige informanter for å kunne møte mine spørsmål med utfyllende og reflekterende svar.

I likhet med Olsen (2013, s. 79), utarbeidet jeg noen inklusjonskriterier ut fra ønskene jeg satt med for å komme i kontakt med de rette informantene til forskningsprosjektet:

- 1) Være over 18 år
- 2) Være ansatt i lærerstilling uten formell utdanning eller som assistent på enkeltelever
- 3) Ha erfaring med spesialundervisning i ungdomsskolen – enten som tolærer i klasserom eller med en-til-en-undervisning utenfor klasserom

Inklusjonskriteriene utarbeidet jeg for å gjøre det lettere for meg selv å synliggjøre hvilken type informant jeg ønsket til dette forskningsprosjektet. At informantene må være over 18 år handler om at de må være i stand til å ta sine egne avgjørelser rundt deltakelse, og at jeg ikke hadde behov for å hente samtykke fra foreldre eller foresatte. Samtidig var jeg tidlig bevisst på at jeg muligens ville få utfordringer med å få tak i informanter om jeg ikke inkluderte assistenter så vel som ansatte i lærerstillinger uten formell utdanning. Jeg tillot derfor begge

gruppene å være deltakende i undersøkelsen, selv om jeg var bevisst på at arbeidsoppgavene ville variere noe. Det var også naturlig at jeg ønsket meg informanter med erfaring innenfor spesialundervisning, da det er tema for oppgaven. Jeg ønsket at informantene skulle ha tilhold på 8.-10. trinn, men etter å ha kontaktet rektorer på ulike skoler med geografisk spredning, fikk jeg inntrykk av at det er svært få ufaglærte lærere som innehar et slik ansvar på ungdomstrinnene. Jeg valgte derfor å endre dette til å omhandle ufaglærte lærere og assistenter i grunnskolen. Det åpnet seg en ny verden da jeg også kunne inkludere assistenter i barneskolen, og gjøre muligheten for deltakelse til prosjektet større. Ved å inneha disse kriteriene satte jeg også krav til mine ønsker for dette forskningsprosjektet, samtidig som jeg var sikker på at jeg kunne få samlet inn det nødvendige datamaterialet til oppgaven.

3.2.4 Rekruttering av informanter

For at jeg skulle komme i kontakt med relevante informanter til dette forskningsprosjektet ville jeg bruke snøballmetoden. Denne metoden beskriver Johannessen et al. (2016, s. 123) med at forskeren spør personer om de kjenner noen i målgruppa som kan og ønsker å stille til intervju.

Da jeg skulle i gang med å få tak i informanter på ungdomstrinnene hadde jeg ikke kjennskap til noen som passet innenfor de satte inklusjonskriteriene, og det falt meg naturlig å kontakte skoler med ulik geografisk spredning direkte. I denne fasen valgte jeg å ringe rektorer, da perioden jeg skulle i gang med dette arbeidet bar preg av innleveringsfrister og avslutninger. Etter å ha vært i samtale med utallige rektorer, sa det ved en skole stopp. På bakgrunn av at det viste seg å ikke være ufaglærte lærere i spesialundervisning på ungdomstrinnene, tok jeg derfor et valg om å kontakte eget nettverk for å få tak i informanter. Ved å bruke eget nettverk spurte jeg bekjente av meg om de kjenner noen som jobber som assistenter i grunnskolen, og som har erfaring innenfor spesialundervisning.

3.2.5 Presentasjon av utvalg

De fire informantene jeg kom i kontakt med takket alle ja til å stille på intervju, og de fikk selv velge tidspunkt og sted for intervjuene. En av informantene var på gjennomreise og ønsket å komme hjem til meg på intervju. Jeg sørget for at huset var tomt, og at det ikke var noen som kunne forstyrre under intervjuet. Informanten opplevde dette som en trygg plass å gjennomføre intervjuet på. Den andre informanten ønsket å gjennomføre intervjuet i sitt eget

hjem, og informanten opplevde intervjuet som trygt å gjennomføre i kjente omgivelser. De to siste intervjuene ble gjennomført på et grupperom på universitetscampus. Rommet var bestilt, og vi opplevde heller ingen forstyrrelser der.

Jeg vil videre komme med en liten presentasjon av informantene i en tabell. Dette for å skape et mer oversiktlig bilde over hvem som har deltatt i prosjektet. Det synes også relevant å nevne at i tillegg til informant 2 som ikke har utdannelse, har informant 1 en bachelor innenfor en annen retning enn pedagogikk, mens informant 3 og 4 begge har fagbrev innenfor helse- og oppvekstfag. Da oppgaven omhandler assistenter vil ikke dette bli tatt videre stilling til.

Tabell 1 Oversikt over informanter

	Informant 1	Informant 2	Informant 3	Informant 4
Erfaring, år	To års erfaring	To års erfaring	Tre års erfaring	Syv års erfaring
Stilling i skolen	100% assistent	100% assistent	100% assistent	100% fagarbeider

3.2.6 Datainnsamlingsprosessen

Slik som nevnt i kapittel 3.2.5 ble alle intervjuene gjennomført ved personlig oppmøte på valgt tidspunkt og sted. Det ble gjort lydopptak av intervjuene ved hjelp av en utlånt diktafon fra UiT Norges arktiske universitet. De fire intervjuene hadde en varighet på mellom 30 minutter og 1,5 time. Jeg hørte gjennom intervjuene for å sikre meg at alle spørsmålene hadde blitt besvart, og hadde på forhånd avtalt med informantene om det var greit at jeg tok kontakt på nytt dersom jeg hadde behov for å få noen av spørsmålene utdypet.

Ved at alle fire informantene hadde personlig oppmøte, kan jeg støtte meg til Kvale og Brinkmann (2021, s. 178) som hevder at alle intervju som er ansikt til ansikt innebærer å være fysisk til stede med adgang til ikke-språklig informasjon som gester og ansiktsuttrykk. Samtidig beskriver Kvale og Brinkmann (2021, s. 160) at de første minuttene av intervjuet er avgjørende, og gjerne introduseres med en brifing. Dette går ut på at intervjueren forteller om formålet med intervjuet, hva hensikten med lydopptakeren er og spør om informantene har noen spørsmål. I forkant av intervjuene hadde jeg snakket med informantene om hva mitt forskningsprosjekt går ut på, hva jeg ønsket å sitte igjen med etter intervjuene, samt at vi

snakket om frivillig deltakelse og konfidensialitet. Når informanten da møtte opp til intervju hadde de allerede fått informasjon om disse tingene, og brifingen var en repetisjon av informasjon jeg allerede hadde formidlet til dem. På denne måten sikret jeg at informanten hadde oversikt over intervjusituasjonen. Etter intervjuet foretok jeg en debriefing som, ifølge Kvale og Brinkmann (2021, s. 161), defineres med at intervjueren spør om informanten har noe en ønsker å tilføye, og hvordan opplevelse informanten hadde av hele intervjusituasjonen. Ifølge Johannessen et al. (2016, s. 158-159) er informasjonen en får ut av intervjuet avhengig av relasjonen mellom informanten og intervjueren. Det er mange forhold som kan påvirke relasjonen, deriblant rammen rundt intervjuet. I dette forskningsprosjektet fikk informantene selv velge tid og sted, og de valgte omgivelser de anså som trygge til å gjennomføre slike intervju. Samtidig hadde jeg også gått gjennom viktig informasjon i forkant av intervjuet, og på brifingen like før intervjustart. Dette bidro også til at vi allerede hadde skapt en relasjon rundt intervjuet.

I etterkant har deltakerne også fått mulighet til å få innsikt i hvilke sitater jeg ønsket å bruke som grunnlag for min presentasjon av resultater. Ifølge Malterud (2017, s. 193) kalles dette for deltakersjekk. Alle deltakerne takket ja til dette, og fikk tilsendt sine sitater på e-post. Jeg oppfordret de også til å komme med tilbakemelding for å avklare eventuelle uklarheter, eller språk som kunne være feilaktig gjengitt.

3.2.7 Transkribering

Dalland (2017, s. 88) hevder at en vanlig måte å bearbeide intervju på er å transkribere det, altså å skrive ned ord for ord av det som blir sagt. Hensikten med å transkribere intervjuet er å besvare mest mulig av det som har skjedd, og eventuelle notater en har gjort seg underveis vil være et viktig hjelpemiddel (Dalland, 2017, s. 89).

Jeg valgte å transkribere intervjuene fortløpende etter at hvert intervju var gjennomført. Jeg anså det som en fordel å ikke ha flere intervju og tenke på samtidig, men kun fokusere på ett intervju om gangen. Jeg hadde intervjuet friskt i minnet da det ble transkribert, og husket da også hva vi snakket om, hvordan vi snakket om det og eventuell ikke-språklig informasjon som kom fram under intervjuet. Jeg satt igjen med fire intervju på til sammen 92 sider tekst. På disse 92 sidene ble alt informanten foretok seg under intervjuet, for eksempel tenkepauser, latter og kroppsspråk, inkludert.

3.2.8 Forskningskvalitet

Hva kjennetegner egentlig god forskning? Postholm og Jacobsen (2018, s. 219) hevder at noen mener forskning vil ha høy kvalitet om den oppleves som nyttig for andre. Videre sier de at dette ikke alltid vil være nok til å slå fast om forskningen er god eller dårlig og at intensjonen alltid må være å presentere kunnskap. Forskning må ses på som en kontinuerlig prosess der en avdekker og forstår deler av virkeligheten vi lever i, altså en prosess som utvider vår kunnskap og gir oss et større innblikk i hva vi ikke vet (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 219).

I dag kan denne masteroppgaven slås fast som samfunnsaktuell, og oppleves som sann eller riktig for noen på grunn av dens tema. I framtiden kan den utfordres av ny kunnskap og ved at forskere bruker andre perspektiver og metoder (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 219).

Kvaliteten på forskningen må ses i lys av hvordan kunnskapen blir produsert, og for å kunne bedømme kvaliteten på forskningen må jeg som forsker gå inn med et kritisk blikk på mine forklaringer rundt hvordan kunnskapen som oppgaven viser til er konstruert (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 219-220).

3.2.8.1 Reliabilitet – pålitelighet

Reliabilitet eller pålitelighet knytter seg til forskningsprosjektets data – hvilke data som brukes, hvordan den samles inn og hvordan den bearbeides (Johannessen et al., 2016, s. 231). Thagaard (2018, s. 187) ser også på reliabilitet knyttet opp mot spørsmålet om en kritisk vurdering av prosjektet vil gi uttrykk av at forskningen er utført på en pålitelig og tillitsvekkende måte. Videre henvender Thagaard (2018, s. 188) seg til Silverman (2014, s. 84) som hevder at en kan styrke oppgavens reliabilitet ved å gjøre prosessen transparent eller gjennomsiktig. Dette innebærer at jeg evner å gi en detaljert beskrivelse av forskningsstrategi og analysemetode slik at en utenforstående kan vurdere forskningsprosessen trinn for trinn, og dermed også finne den pålitelig.

I denne oppgaven har jeg forsøkt å sikre reliabilitet ved å være åpen om framgangsmåten for datainnsamlingen og prosessen rundt utviklingen av data. I kapittel 3.2 har jeg redegjort for ulike aspekter som hvorfor jeg har valgt forskningsintervju, hvordan jeg gikk fram for å finne informantene til forskningsprosjektet og jeg har presentert dem i en tabell for å gi leseren et oversiktlig bilde over deltakerne i prosjektet. Videre i kapittelet har jeg redegjort for datainnsamlingsprosessen, og kort om transkriberingen av intervjuene. I kapittel 3.3 vil det

komme en framstilling av analyseprosessen med detaljerte beskrivelser av hvordan jeg har gått fram for å analysere transkripsjonene fra intervjuene. Da analyseprosessen besto av flere trinn er dette også beskrevet.

Jeg har sikret reliabilitet i oppgaven ved å gjøre den mer transparent og gi en detaljert beskrivelse av oppgavens forskningsstrategi og analysemetode. Dette bidrar til at en utenforstående kan lese oppgaven og se nøyaktig hva jeg har gjort for å komme fram til de funnene jeg presenterer.

3.2.8.2 Validitet – gyldighet

Thagaard (2018, s. 189) knytter validitet til resultatene som har kommet fram gjennom forskningen og hvordan vi tolker data. Thagaard (2018, s. 189) hevder videre at validitet kan presiseres ved å stille spørsmål om de tolkningene vi har kommet fram til, er gyldige i forhold til den virkeligheten vi har studert. Validiteten kan styrkes, ifølge Thagaard (2018, s. 189), ved at en går kritisk gjennom analyseprosessen.

I forskningsprosjektet har jeg beveget meg mellom teori og empiri, og hele tiden sett dette opp mot hverandre. Jeg har samtidig sikret at denne oppgaven er valid ved å presisere at denne oppgaven ikke kan generaliseres fordi resultatene som framkommer er av et begrenset omfang. Jeg har derfor redegjort innledningsvis for hva som ligger i begrepet assistenter, og poengtert at de ses i sammenheng uavhengig av utdanning. Jeg har videre sikret at oppgaven er valid ved å transkribere intervjuene ordrett, beskrevet prosessene detaljert, samt benyttet meg av deltakersjekk.

3.3 Analyse

Ser vi på forskningsløken til Saunders, Lewis og Thornhill (2007) er jeg nå kommet til det innerste laget som handler om analysen. Jeg har valgt å benytte meg av Malterud (2017) sin analysestrategi systematisk tekstkondensering for å analysere datamaterialet. Malterud (2017, s. 96) hevder at denne metoden er utviklet for å gi nybegynnere en enkel innføring i hvordan en analyseprosess kan gjennomføres på en oversiktlig, systematisk og overkommelig måte. Analysestrategien gjennomføres over fire trinn, der trinnene utgjør hovedstrukturen i systematisk tekstkondensering. Malterud (2017, s. 98) peker på at denne analysestrategien har fellestrekk med andre analysemetoder, men i motsetning til andre metoder konsentrerer vi oss om få tema og kodegrupper. Vi kan se likheter mellom systematisk tekstkondensering og

Giorgis psykologiske fenomenologiske analyse, da det er en forutsetning at vi kan sette vår forforståelse og teoretiske referanseramme til side for å kunne stille oss åpne til inntrykk som datamaterialet kan formidle (Malterud, 2017, s. 99).

3.3.1 De fire trinnene i systematisk tekstkondensering

Det første trinnet går ut på å bli kjent med materialet en har, og å skape seg et helhetlig bilde over ulike tema som en ved første øyekast ser ut fra teksten (Malterud, 2017, s. 99). Under dette første trinnet fokuserte jeg på å lese gjennom de 92 skrevne sidene som transkriberingen av intervjuene besto av. Jeg gjorde meg opp et inntrykk av hva informantene var opptatte av, og noterte dette ned. Etter at jeg hadde lest gjennom transkripsjonene satt jeg igjen med en liste med ulike tema informantene opplevde som relevante. Temaene jeg noterte meg som mest framtrædende var relasjoner, inkludering, ivaretagelse fra lærere og elevers diagnoser.

Det andre trinnet handler om å skille relevant tekst fra irrelevant tekst, og sortere de tekstdelene som kan tenkes å være med på å belyse problemstillingen. Malterud (2017, s. 101) beskriver dette som en filtrering som er annerledes enn i analysemetoder som tar for seg hele materialet. For å vurdere hva som skal være med videre må all tekst gjennomgås grundig og systematisk, og en må trekke ut deler av teksten som ses på som aktuelle for de ulike temaene. En velger den teksten som kan bære med seg kunnskap om ett eller flere av temaene fra første trinn, og disse går da under meningsbærende enheter. I dette trinnet brukte jeg tabell aktivt for å skape større oversikt. Jeg tok utgangspunkt i hvert av de sentrale temaene og valgte ut farger som skulle være med på å markere hva de fire informantene sa som kunne kobles til temaet. Å bruke farger kan ses i sammenheng med kodearbeidet Malterud (2017, s. 101) beskriver, da dette er for å systematisere. Da sorteres og identifiseres alle meningsbærende enheter i teksten. Likheter og forskjeller ble i dette trinnet markert. Justering og utvikling av tekstdelene er relevante, og noe av det som var relevant i starten ble endret fordi det ikke passet så godt inn – «som en duk blant sokker og bukser» (Malterud, 2017, s. 102). Kodeprosessen min begynte på dette trinnet med å klippe ut deler av teksten og løsrive den fra sin opprinnelige kontekst, for å kunne representere temaet. Dette kalles systematisk dekontekstualisering, der teksten ses i sammenheng med beslektede tekstelementer i lys av de teoretiske perspektivene (Malterud, 2017, s. 104). Se utdrag av dette trinnet i vedlegg 3.

I startfasen på det tredje trinnet opplevde jeg noen utfordringer med å se analysen tydelig for meg. På dette tidspunktet hadde jeg fulgt de foregående analysetrinnene etter oppskriften til Malterud (2017), og jeg satt med mange spørsmål om hva jeg egentlig mener med det jeg har og hvordan veien videre skulle se ut. I dette tredje trinnet skulle jeg begynne å sortere informasjonen jeg hadde etablert i trinn to ved å identifisere og kode de meningsbærende enhetene (Malterud, 2017, s. 105). Siden jeg hele tiden har jobbet ut fra de formulerte temaene har disse fungert som overordnet tittel. Jeg skulle nå sortere vekk de delene av datamaterialet det ikke ble funnet meningsbærende enheter i, og jeg satt nå igjen med tre subgrupper med meningsbærende enheter (Malterud, 2017, s. 105). Jeg valgte å sette en stopp på tre subgrupper for å ikke skape mer kaos enn jeg allerede satt med følelsen av at det var. Etter at jeg satt igjen med tre subgrupper til hver av kodegruppene hadde jeg redusert datamaterialet til et dekontekstualisert utvalg av sorterte meningsbærende enheter. Jeg hadde ikke lenger 92 sider med transkribert tekst, men tre kodegrupper og til sammen ni subgrupper med meningsbærende enheter. For å fullføre dette analysetrinnet utarbeidet jeg kondensater, et kunstig sitat, til hver subgruppe i de tre kodegruppene (Malterud, 2017, s. 106). Se utdrag av dette trinnet i vedlegg 3.

Det fjerde analysetrinnet består av å sette bitene sammen igjen, rekontekstualisere kondensatene, fra analysetrinn tre. Dette skal være med på å danne grunnlag for nye beskrivelser og begreper som kan deles med andre (Malterud, 2017, s. 108). Det utvikles en analytisk tekst for hver kodegruppe og hver subgruppe, med et passende gullsitat som kan være med på å belyse hovedfunnene. Dette skal, ifølge Malterud (2017, s. 110), være med på å sikre validitet til analysen. På dette fjerde trinnet skrev jeg en analytisk tekst med en innholdsbeskrivelse til hver kodegruppe, samt en analytisk tekst til hver av subgruppene. De passende gullsitatene fra første runde ble valgt ut til andre passende gullsitater som jeg opplevde som mer beskrivende for hovedfunnene i de analytiske tekstene. Jeg gikk til slutt gjennom de opprinnelige transkripsjonene for å sikre at det var samsvar mellom den analytiske teksten og det informantene formidlet gjennom intervjuene.

3.4 Forskningsetiske betraktninger

I et forskningsprosjekt er det mange forskningsetiske vurderinger jeg som forsker må forholde meg til. Forskningsetikk omfatter, ifølge Dalland (2017, s. 236), alle sider ved forskningen, fra planleggingsfasen til rapporten ferdigstilles. Samtidig handler også forskningsetikken om

å ivareta personvern og sikre at de som deltar i forskningen ikke blir påført skader eller unødvendige belastninger (Dalland, 2017, s. 236). I forskningsetikkloven § 4 står det at «Forskere skal opptre med aktsomhet for å sikre at all forskning skjer i henhold til anerkjente forskningsetiske normer. Dette gjelder også under forberedelser til forskning, rapportering av forskning og andre forskningsrelaterte aktiviteter» (Forskningsetikkloven, 2017). I løpet av dette forskningsprosjektet har jeg derfor forholdt meg til og fulgt de forskningsetiske retningslinjene til Den nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsvitenskap og humaniora, heretter NESH, som fremmer å sikre forsvarlig forskning (NESH, 2021, s. 6).

Da NESH (2021) inneholder mange punkter, og oppgavens lengde tilsier at det ikke er rom for å gå gjennom alle, har jeg valgt ut noen sentrale punkter jeg vil drøfte videre i dette kapitlet. Dette er punkt 15, samtykke til å delta i forskning, og punkt 21, konfidensialitet og taushetsplikt.

3.4.1 Samtykke til å delta i forskning

Det er en forskningsetisk hovedregel at det skal gis informasjon og innhentes samtykke fra alle som deltar i forskning (NESH, 2021, s. 18). Samtykket skal være frivillig, informert og utvetydig, og i dette legger NESH (2021, s. 18-19) at samtykket skal gis uten noen form for press, med informasjon om hva det innebærer å delta i slik forskning, samt at deltakerne har gitt uttrykk for at de ønsker å delta i forskningen. Dalland (2017, s. 240) peker på viktigheten rundt at informasjonen virkelig er oppfattet av deltakeren, og at vedkommende forstår betydningen rundt blant annet frivillighet.

Norsk senter for forskningsdata AS (NSD), nå skiftet navn til Sikt, er personvernombud for blant annet alle universiteter og høyskoler i Norge (Dalland, 2017, s. 236). Da jeg, i mitt forskningsprosjekt, skulle behandle personvernopplysninger som kontaktinformasjon med navn, telefonnummer og mailadresse, bakgrunnsopplysninger som stilling, samtidig som at intervjuene skulle tas opp og oppbevares på lydopptaker, gjorde at meldeplikt ble utløst, og jeg var nødt til å sende mitt forskningsprosjekt til daværende NSD for godkjenning. I mai 2022 fikk jeg prosjektet godkjent, se vedlegg 4, og prosessen med å kontakte mulige informanter kunne begynne. I den forbindelse utarbeidet jeg et informasjonsskriv, se vedlegg 5, der prosjektets formål og problemstilling sto beskrevet, samtidig som jeg kom inn på

opplysninger som blant annet frivillig deltakelse, deltakernes rettigheter og hvordan personopplysningene ville bli behandlet.

I kapittel 3.2.6 har jeg beskrevet mer detaljert om forberedelsene jeg gjorde i forkant av intervjuene med brifing, og debriefing etter intervjuene, og dette kan ses i lys av det Kvale og Brinkmann (2021, s. 104) hevder er viktige kriterier å informere informanter om i forbindelse med et forskningsprosjekt.

3.4.2 Konfidensialitet

Konfidensialitet har for meg vært svært viktig i dette forskningsprosjektet. Ifølge NESH (2021, s. 23) handler konfidensialitet om et løfte om at informasjonen fra forskningen skal behandles fortrolig og ikke formidles videre på en slik måte som går utover avtalen.

Under dette forskningsprosjektet var jeg opptatt av å ivareta deltakernes identitet og informasjonen de delte med meg på en fortrolig måte. Anonymisering er, ifølge NESH (2021, s. 23), en strategi for å beskytte informantens identitet og integritet. Dette innebærer å fjerne forbindelsen mellom informantene og informasjonen slik at dette ikke kan spores tilbake til individet (NESH, 2021, s. 23). I forbindelse med dette forskningsprosjektet foretok jeg umiddelbart en anonymisering ved å slette sammenhengen mellom personopplysninger og informasjon, og informantene fikk i transkripsjonen bokstavene A, B, C og D. Dette var bokstaver jeg kun jobbet med i transkripsjonen, før jeg foretok en ytterligere anonymisering med tallene 1, 2, 3 og 4. Da informantene er av begge kjønn foretok jeg en tredje anonymisering ved å omtale alle som kvinner, pronomen hun. Dette for å sikre at ingen av informantene kunne spores tilbake og gjenkjennes i intervjuene. Når det kommer til språket i transkripsjonen og oppgaven, transkriberte jeg først intervjuene på dialekt for å få det så virkelighetsnært som mulig mens jeg jobbet med analysen, før jeg foretok en ytterligere anonymisering av informantene ved å skrive dette på bokmål. Samtidig forekommer det i oppgaven at informantene omtaler forhold rundt elevene sine, disse er bevisst omtalt som gutter, pronomen han. Ut fra at jeg har anonymisert mine informanter og elever de har omtalt har jeg også sikret konfidensialitet. I kapittel 3.2.5 har jeg presentert mine informanter, men utelatt informasjon om eventuell annen utdanning, og navn på deres arbeidsplasser.

Kapittelet har tatt for seg metodiske valg og viktige aspekter som foreligger for denne oppgaven, og i det videre kommer en presentasjon av resultatene som har kommet fram fra datamaterialet.

4 Presentasjon av resultater

I dette kapittelet vil funnene som anses som viktig for denne masteroppgaven bli gjort rede for. Som tidligere nevnt er oppgavens problemstilling «*Kan assistenter være ansvarlig for spesialundervisning i skolen, og hvilke erfaringer har assistenter med spesialundervisning?*». Oppgavens tre forskningsspørsmål baserer seg på viktige aspekter som kunne være med på å belyse problemstillingen. Disse er:

F1: Hvordan blir assistenter ivaretatt i skolen av ledelse og lærere?

F2: Hvilken kunnskap har assistenter om egen stilling og ansvarsområde?

F3: Hvilke forutsetninger har assistenter for å lykkes med ansvar for spesialundervisning, når de ikke skal ha ansvar for opplæring?

Informantene som har deltatt i forskningsprosjektet er alle assistenter, og har erfaring på mellom 2 til 7 år i skolen. En større oversikt over de fire informantene som har deltatt i forskningsprosjektet er presentert i tabell og kan leses om i kapittel 3.2.5.

4.1 Ivaretagelse i skolen

I dette underkapittelet vil skolens rutiner rundt ivaretagelse av assistenter komme til syne. Veiledning, oppfølging og verdsettelse er tema som belyses ut fra hva informantene formidler i sine intervju.

4.1.1 Veiledning

På spørsmål om informantene har en veiledningsordning på deres arbeidsplass kunne ingen av informantene fortelle meg om en fast ordning rundt veiledning. Det var delte svar blant informantene om hvorvidt lærerne selv deler av sin kunnskap, eller om de må etterspørre veiledning og svar på det de eventuelt måtte lure på. Selv om svarene var delte kan en se at informantene forteller om forhold på sine arbeidsplasser som de er fornøyde med. De har kollegaer de kan spørre, og forhold som ligger til rette for at det er rom for drøfting og spørsmål.

Informant 1 forteller meg om et kollegium som har tatt henne imot med åpne armer og som mer enn gjerne svarer på de spørsmålene hun sitter inne med. Selv om informanten hadde

kollegiet tilgjengelig for spørsmål, følte hun at også rektor var en god samtalepartner som opptrådte lyttende ovenfor henne. Om dette sier hun:

«Rektoren vi har nå er veldig god å prate med, men når jeg har kommet, så er det gjerne litt for sent, og da har begeret rent over allerede».

Informant 2 jobber ved en liten skole, og beskriver at de ikke har en fast veiledningsordning på hennes arbeidsplass. Hun kunne allikevel fortelle om et system som er organisert slik at det er rom for å snakke med alle. Dette bidrar også til at det er lav terskel for å drøfte elever med kollegaer.

Informant 3 kunne fortelle at det var varierende hvorvidt det var rom for å drøfte og snakke om elevene med andre lærere. Hun uttrykte at hun skulle ønske det var større rom og mer tid til å diskutere det, for å vite om hun var på riktig vei i forhold til arbeidet som skulle utføres. I motsetning til informant 1 sier informant 3 at det øvrige kollegiet ikke alltid tar seg tid til å snakke.

«Jeg kunne stille spørsmål til rektor, så henne har jeg snakket mye med. Det er ikke alltid kontaktlærer har tid til å snakke. De ser eleven i klasserommet, mens de har undervisning, og da er jeg bak i klasserommet».

Erfaringene informant 4 beskriver er at hun ofte føler at lærerne ikke tar seg tid til å spørre hvordan det går med dem. Samlet for informantene var at de opplevde ledelsen ved sine arbeidsplasser som de mest lyttende ovenfor jobben de utfører, samtidig som at to av informantene hadde god mulighet til å drøfte elevene med øvrige kollegaer.

4.1.2 Oppfølging

I lys av at flere informanter beskriver at de skulle ønske at lærerne tok seg mer tid til å se de og arbeidet de utfører, stilte jeg videre spørsmål om de opplever at de får oppfølging av andre på skolen på det arbeidet de gjør. De reflekterer mye rundt spørsmålet, og selv om de opplever at det er rom for å stille spørsmål og drøfte elever, forteller de også om en usikkerhet rundt om de gjør en god nok jobb.

Både informant 1 og 4 forteller at de ofte føler seg usikre på om jobben de gjør er riktig, og snakker lenge om det egentlig er noen som følger opp arbeidet de utfører. Informant 1 forteller:

«Det hadde vært fint å få en rettleiding [på] om jeg er helt på villspor eller om det liksom går greit».

Selv om informant 1 opplever, slik det er nevnt i foregående underkapittel, at kollegiet gjerne svarer på spørsmålene hun stiller, så reflekterer hun lenge over at hun gjerne skulle hatt en veileder som innehar en fast rolle til å følge opp arbeidet hun gjør i hverdagen.

Informant 3 formidler at hun føler seg alene og at hun savner å ha noen og drøfte eleven med. På spørsmål om det er noen som følger opp arbeidet hun gjør, forteller hun, i motsetning til de andre informantene, at det er fastsatt en time i uka til møte mellom henne og lærer. Disse møtene ble ofte avlyst da læreren ikke hadde tid til å prioritere det.

I likhet med underkapittelet om veiledning reflekterer informant 2 rundt opplevelsen av en fin kultur på hennes arbeidsplass, også til å drøfte med hverandre i etterkant av ulike hendelser. Om dette sier hun:

«Vi bruker å prate om hendelser i etterkant. Hva må til, hvordan skal vi opptre, planlegge fremover hvordan ting skal gjøres for at det skal bli bedre og hvordan vi skal håndtere det».

For informanten handler det om å kommunisere med hverandre om hvordan de skal jobbe videre for at eleven skal oppleve fine dager, og hvordan en skal opptre i klasserommet. Hun påpeker også viktigheten rundt det å snakke om de hendelsene som skjer, og at det ellers ikke vil være rom for å utvikle seg i arbeidet en skal gjøre.

Vi ser at informantene har ulik oppfattelse av om de blir fulgt opp i arbeidet de gjør. Der informant 2 er fornøyd med hvordan hun blir fulgt opp, viser informant 1, 3 og 4 noe mer usikkerhet. Informant 3 er den eneste som har fastsatt en time i uka til møte mellom henne og lærer.

4.1.3 Verdsettelse

Fra veiledning og oppfølging bevegde jeg meg over til om informantene føler seg verdsatt i hverdagen. De hadde mange tanker rundt dette, og oppleves som noe delt i sine svar rundt temaet.

Informant 3 sitter med følelsen av at kollegiet setter pris på henne, og hun kunne dele at det betyr mye når andre skryter av jobben hun gjør. Samtidig kunne informanten fortelle at hun ikke følte at noen viste henne forståelse når jobben opplevdes utfordrende, nettopp fordi det var hun som var med eleven til enhver tid, mens lærerne så eleven noen timer nå og da.

«De lærerne jeg har jobbet med sa jeg hadde gjort en kjempegod jobb og at de er veldig glade for at jeg er der. Det trenger ikke være en som har utdannelse, spesialpedagog eller en med mastergrad, som følger barnet, når barnet ikke en gang mestrer skolen».

Informanten var tydelig på at det ikke trenger å være en med utdannelse som følger eleven, og at det er tilstrekkelig at det er en varm og trygg voksen som eleven føler kjemi med. Dette fortalte hun at hun mestret godt, selv uten fem års utdannelse.

Informant 1 formidler at de fleste bare er takknemlig for at noen gidder å gjøre jobben, og at de ikke er frekke mot henne selv om hun er assistent. Informant 4 har derimot mange tanker og erfaringer rundt å føle seg verdsatt i arbeidet hun gjør til daglig. Hun er den med lengst erfaring fra skolen, og har de fleste årene følt at hun ikke har blitt verdsatt. Hun forteller:

«Lærerne burde være mer imøtekommende, ta deg litt mer med på ting, være inkluderende, spørrende og ta vare på assistentene. For de vet hvilken jobb vi gjør».

Hun beskriver et savn over at lærerne ikke viser at de bryr seg om assistentene de jobber tett sammen med. Ifølge informanten vet lærerne tross alt hvilken jobb assistentene gjør, og det burde derfor ikke være et problem for de å forstå hva assistentene står i.

Informant 2 har ingen øvrige svar å komme med på spørsmålet om hun føler seg verdsatt i skolehverdagen. Hun kan imidlertid fortelle at rollen som assistent til en viss grad er likestilt med læreren i klasserommet. Hun opplever ikke at rollen hennes som assistent tilsettes fordi hun mangler utdannelse, men at forholdene slik de er i dag fungerer svært godt.

Informantene beskriver forhold i skolen der det ikke oppleves problematisk å være assistent. Samlet kan vi se at tre av informantene opplever at kollegiet tar de imot med åpne armer, og setter pris på den jobben de gjør i hverdagen. Informant 4 opplever derimot at lærerne burde være mer imøtekommende og inkluderende overfor henne som assistent.

4.2 Rollen som assistent

I dette underkapittelet vil tema som kunnskap om stilling og ansvar, samt erfaringer med individuell opplæringsplan og arbeidsmetoder når informantene har elever med diagnose vises til.

4.2.1 Kjennskap til stillinga

På spørsmål om informantene har kjennskap til stillinga var de også her delte i sine svar på hvorvidt de kjente til arbeidsoppgavene og hva stillinga egentlig gikk ut på. De kunne reflektere rundt tanker om at de selv har måtte finne veien og sine metoder, samtidig som de har delt hva de tenkte en slik jobb innebar før oppstart.

Informant 1 kunne tidlig i intervjuet fortelle at hun ikke kjente til hva stillinga innebar før hun takket ja. Hun beskriver seg selv som et ja-menneske som tar nye utfordringer på strak arm. Hun formidler at hun ikke fikk noen forberedelse fra skolen sin side, og rundt dette forteller hun:

«Jeg har feila mange ganger, også lært av det. Det var ikke noe forberedning fra skolens side til meg med hva jeg skal gjøre, det er bare jeg som har gått og spurt. Jeg er sikker på at hvis jeg ikke hadde spurt, så hadde de ikke sagt noe heller».

Informant 2 og 3 deler en del tanker rundt god og detaljert innføring i arbeidsoppgavene og hva stillinga gikk ut på. Informant 2 sier at hun føler at hun fikk arbeidsoppgavene godt beskrevet av en bekjent som jobber på skolen, og hun var fra starten trygg på hva hennes rolle skulle være. Videre sier hun at hun ikke trodde at hun kom til å like det, da hun aldri hadde jobbet med barn tidligere. Informant 3 forteller at arbeidsgiveren forklarte ganske detaljert hvordan barnet hun skulle følge er, og hva arbeidsoppgavene skulle være.

Informant 4 forteller at hun hadde gjort seg opp en tanke i forkant om rollen som assistent på skolen. Hun sier:

«Jeg visste litt, men ikke i den forstand at det var mye utagering og slåing. Jeg forsto derimot den delen der man følger de elevene som kanskje sliter, som kanskje er litt svakere enn de andre».

Informanten reflekterer over at hun trodde det innebar å være hjelpelærer i klasserommet, og beskriver sjokket hun fikk da arbeidsoppgavene var noe annerledes enn det hun hadde sett for seg.

4.2.2 Kjennskap til individuell opplæringsplan

Det å følge elever med spesialpedagogisk behov innebærer blant annet å jobbe ut fra en individuell opplæringsplan. Jeg var nysgjerrig på hvilke erfaringer informantene hadde rundt dette, og kunne se at det var samsvar mellom informantene rundt at de ikke hadde spesielt stor kjennskap til hva en individuell opplæringsplan er og hva som står skrevet i den.

Informant 2 har ingen erfaring med bruk av individuell opplæringsplan, og sier:

«Hva er det? Det vet jeg ikke hva er».

Informanten vet ikke hvordan en individuell opplæringsplan ser ut, og uttrykker det informant 4 også sier om at hun ikke vet hva det er. Informant 4 legger imidlertid til følgende:

«Jeg kan ikke si 100 % om lærerne styrer undervisninga ut fra IOP-en, men jeg tror det».

Informant 4 kjenner altså til begrepet og at elevens mål står beskrevet i planen, men har ingen erfaring med å bruke den i undervisninga.

Informant 3 kan fortelle meg at hun får være noe delaktig i utformingen av IOP, men at det er lærer som har hovedansvaret for å skrive den. Hun opplever at hun får være med i samtaler rundt planen, og at de sammen gjør endringer underveis. Hun forteller videre at hun har innsyn i planen, og får lov til å lese IOP tilhørende eleven hun følger for å vite hva eleven skal mestre i de ulike fagene. Dette viser seg ulikt i forhold til de andre informantene.

Informant 1 er den eneste av informantene som har erfaring med å skrive IOP selv. Hun forteller meg at hun ofte er usikker på hvordan hun utformer IOP-en, da hun ikke har erfaring med slikt arbeid fra tidligere.

«Det er veldig vanskelig for jeg vet ikke hva slags måte de ønsker at jeg skal skrive på. Jeg vet ikke hvor nøyaktig de vil at jeg skal være med målene eller delmålene jeg skriver».

Hun reflekterer videre over at hun ikke vet hvilke forventninger øverste hold egentlig har til innholdet i planen, og hun føler at hun ofte har gjettet seg fram til noe, basert på malen hun fikk utdelt.

4.2.3 Å arbeide med elever med diagnoser

Slik jeg nevner i kapittel 1.2 handler ikke dette forskningsprosjektet om elevers ulike diagnoser. Samtidig var det en nysgjerrighet i meg som ønsket å vite noe om hvordan informantene opplever stillingen sin når de følger elever som har fått en diagnose, og om arbeidsmåten er annerledes når eleven ikke er ferdig utredet og de ikke vet diagnosen. Informantene kunne fortelle meg at de ofte gjør en innsats på egenhånd med å finne ut hvordan de kan tilrettelegge for en best mulig hverdag for sine elever. Ingen av informantene opplever at skolen gjør noe for å videreutvikle kunnskap rundt eventuelle diagnoser, og dette innebærer at de ofte må lese seg opp på egenhånd.

Informant 2 har ingen erfaringer med elever med diagnoser, men kan fortelle at de elevene ved skolen som har diagnoser blir fulgt opp tettere enn elever uten. Informant 1 forteller derimot at de ofte kunne få elever til skolen med informasjon om diagnose på noen elever, mens det andre ganger nesten føltes som at de måtte finne ut av diagnosen selv.

«Det er litt vanskelig fordi det er veldig fint å få informasjon om diagnoser og tidligere problemer. Samtidig er det også godt å la de få lov til å starte på nytt, la de få lov til å vise seg fra en ny side».

Informant 1 formidler videre at det kan oppleves utfordrende når diagnosen er ukjent, og at det i noen tilfeller kan være fint å vite om elevens tidligere historikk. Dette sier hun i forbindelse med hvordan hun skal tilrettelegge hverdagen for eleven på best mulig måte. Hun beskriver frustrasjon når hun ikke får slik informasjon, da det sjeldent er møter i forkant av oppstart på skolen.

Informant 3 forteller at hun har jobbet iherdig med en elev i flere år før eleven var ferdig utredet og en visste med sikkerhet hvilken diagnose eleven hadde. Hun fortalte at hun følte

det var lettere å tilrettelegge for en fin skoledag for eleven når hun hadde kjennskap til hvilke utfordringer eleven har i hverdagen.

Informant 4 savner at lærerne forteller hvilke utfordringer elevene som følges opp har. Hun forteller at hun alltid får informasjon om elevens diagnose, men ikke alltid tilleggsinformasjon som kan være nyttig å vite. Om dette sier hun:

«Samtidig fikk jeg ikke vite så mye om hva eleven egentlig slet med liksom. Det fikk jeg ikke. Jeg måtte bare skjønne det selv, og lære eleven å kjenne».

Informant 4 snakker videre om at hun tidligere år har opplevd at hun ikke har skjønt hva hun skal styrke elevene på eller hjelpe elevene med. Hun beskriver at det er utfordrende når lærerne ikke deler slik informasjon, og at dette gjør det vanskelig for henne å bli kjent med elevene i starten. Dette fører til at hun føler at hun har måtte lære alt selv på den harde måten, uten hjelp.

Informantene beskriver det svært utfordrende å jobbe med elever der de ikke kjenner til hvilken diagnose eleven har. De må ofte bruke egeninnsats for å lese seg opp på ulike diagnoser, da de ikke føler skolen bidrar nok til å videreutvikle denne kunnskapen.

4.3 Organisering av spesialundervisninga

I dette underkapittelet vil vi finne rundt hvordan assistentene opplever de ulike organiseringsformene, og forhold rundt dette framkomme. De fire informantene viser til erfaringer både som assistenter i klasserommet og som assistenter i en-til-en-undervisning.

4.3.1 Forberedelse

Informantene fikk spørsmål om hvordan de forbereder seg til undervisninga de har, og de reflekterer over prosessen rundt forberedelse og hvordan lærerne inkluderer de i denne fasen.

Informant 1 har erfaring både som assistent i klasserommet og som assistent til en elev som har behov for en-til-en-undervisning. Hun beskriver dette som to ulike opplevelser, der blant annet undervisningen hun gjennomfører en-til-en krever nøye forberedelser. Hun forteller videre at det oppleves som et stort ansvar fordi det skal foreligge gode oppgaver som er godt formulerte og som eleven kan vise noe interesse for. Samtidig beskriver informanten at hun prøver å ha samarbeid med kontaktlærerne i klassen for å sikre at de følger det klassen gjør.

Informant 2 er assistent i klasserommet og forteller med stor iver at hun er glad for å slippe unna planleggingsfasen i sin stilling. Hun opplever likevel et godt samarbeid mellom lærerne rundt deling av dags- og ukeplan, og har alltid kontroll på hva som skal skje, selv om hun ikke planlegger undervisningen selv.

«Ja, lærerne er egentlig veldig flinke til å dele planer og diverse. Hvis ikke så prater vi bare om det».

I motsetning til informant 2 forteller informant 3 at lærerne sjeldent har kapasitet til å tilpasse oppgavene til elevene på forhånd. Hun formidler at det ofte ender opp med at hun selv kopierer oppgaver og lager tilpasninger til det som skal skje i timene. Hun beskriver ansvaret som enda større i de timene de har praktisk arbeid, da dette krever at hun setter seg inn i og finner fram eventuelle oppskrifter på det de skal gjøre.

Informant 4 sier at lærerne tilpasser oppgavene til elevene, og at de noen ganger har gjort dette på forhånd, mens andre ganger blir det gjort der og da. Hun deler at hun ofte føler at assistentene får kastet oppgaver etter seg, og beskriver det med følgende ord:

«Vi assistenter får kasta mye av opplegget på oss, og får gjerne ikke vite om det før det faktisk skal skje. Får liksom heller ikke fem minutter til å lese gjennom hva jeg skal gjøre. Det er litt tungt».

I forhold til de øvrige informantene beskriver informant 4 om forhold i planleggingsfasen som ingen av de andre kjenner til, da hun holdes helt utenfor det som skjer, og heller ikke har rom til å forberede seg før timen begynner. De andre informantene har overblikk over hva som skjer, og har også rom i sin arbeidstid til å gjøre noe forberedelse.

4.3.2 Erfaring med organiseringsformene

Da de fire informantene kommer fra ulike arbeidsplasser er det naturlig at de også har ulik erfaring med de forskjellige organiseringsformene, som du kan lese mer om i kapittel 2.5.

Informant 1 forklarer sine arbeidsoppgaver med at hun følger en elev som har behov for timer utenfor klasserommet, og en annen elev som følger klassen. Hun forteller at hun, i samråd med rektor og øvrige på skolen, har klart å legge opp timeplanen slik at hun får dette til å gå opp med timene elevene skal ha. Hun formidler videre at hun blant annet har den ene eleven

to dager i uka og den andre eleven de resterende dagene. Hun uttrykker at dette fungerer bra for henne, samt at hun ser at det er den beste løsningen for elevene.

Informant 3 og 4 viser til erfaringer med å følge elever som hovedsakelig skal være inne i klassen, men som i perioder kan ha behov for å være utenfor klassen og holde på med andre oppgaver. Informant 4 uttrykker det på følgende måte:

«Jeg skal følge eleven og være i hans timer, jeg skal bare styrke han og sitte sammen med han. Hovedsakelig skal han være i klassen, [og] vi prøver å være der mest mulig».

Både informant 3 og 4 formidler at det fungerer greit å gjøre det slik, men at det til tider kan oppleves som utfordrende å stå alene med elevene, da det tross alt er lærerne som skal gi vurdering på de. Dette beskriver informantene med at det er de som er assistent rundt eleven som ser og får med seg utviklingen, mens læreren ikke alltid vet hvordan det går. Informant 3 og 4 reflekterer over å føle seg overlatt til seg selv, og at de føler at de må komme med en rapport tilbake til lærerne i stedet for at de tar seg tiden til å spørre hvordan det har gått.

Et oppfølgingsspørsmål jeg så nødvendig å stille var hvordan informant 1, 3 og 4 opplever å ha en-til-en-undervisning. De tre informantene var ganske samstemte i at å ha denne type undervisning er ensomt. De forteller at de ofte føler seg ensomme, og informant 3 sier:

«Man blir jo litt ensom, for det her skulle jo de andre også ha sett, tenkte jeg. Så det blir veldig mye [tid] der vi to sitter alene».

Samtidig forteller informant 4:

«Jeg er veldig redd for å bli beskyldt for noe, og sitter derfor aldri med døra igjen. Jeg sitter et sted der det er vindu, og det er bevisst hvor jeg velger å ha de rommene. Jeg har døra åpen, alle kan se meg og de kan høre oss».

Informant 4 forteller, i motsetning til de to andre informantene, om en redsel for å bli beskyldt for noe. Hun tar sine forhåndsregler og velger rom ut fra hva som føles trygt for henne. Dette forteller hun i sammenheng med hvilke typer elever hun har fulgt opp gjennom årene, men også på grunn av det økte fokuset på seksuelle overgrep i skolen.

4.3.3 Mestring og relasjonsbygging

Under intervjuene snakket informantene mye om at elevene skulle oppleve å ha det fint på skolen, i stedet for alt jaget om de faglige prestasjonene. Samtidig ble det et tema rundt hvordan de bygger relasjoner til elevene i perioder som kan oppleves utfordrende, og jeg la fort merke til at informantene snakket om mestring og relasjonsbygging i sammenheng med hverandre. Det ble naturlig å se disse begrepene i lys av hverandre for å bevare fokuset på å besvare problemstillinga.

Informant 1 deler at hun ofte må gjøre en grundig vurdering på det faglige nivået til eleven. På spørsmål om hvordan hun vurderer hvilket nivå eleven skal ligge på gir hun meg en beskrivelse av å legge noen fag til ungdomsskolenivå, mens andre fag igjen er på det nivået eleven egentlig ligger på. Hun forteller videre at hun bevisst legger noen fag høyere enn elevens egentlige kompetanse for at han skal kunne kjenne mestringsfølelse, og at hun ikke ødelegger selvtilliten hans i form av lavt faglig nivå. Dette reflekterer hun rundt at handler om at eleven ikke hele tiden skal føle at hun er ute etter å måle hva han ikke kan, men også det eleven til en viss grad mestrer.

Informant 2 sier at hun kjenner sin elev ganske godt, og at hun har funnet sine egne metoder rundt det som skal gjøres. Hun beskriver dette med:

«Jeg kjenner eleven ganske godt, så jeg har funnet mine metoder på å vise hvordan ting skal gjøres. Jeg merker fort på eleven når eleven begynner å gå lei, da har jeg gjerne en liten gulrot til han».

Metodene informant 2 beskriver er med på å skape en god kjemi til eleven, som igjen hjelper til i relasjonsbyggingen og som videre bidrar til å utvikle elevens mestringsfølelse, ifølge henne selv. På oppfølgingsspørsmål om hva gulroten er, formidler informanten at dette gjerne er i form av en ny aktivitet eller noe de kan gjøre på SFO senere på dagen.

Informant 3 uttrykker at det for henne er viktigst at eleven har en fin skoledag, og at skolen skal oppleves som gøy. Selv om de har oppgaver de skal igjennom i løpet av skoledagen, sier informanten at hun passer på å tilpasse oppgavene til det nivået eleven ligger på. Etter hvert som informanten lærte eleven å kjenne måtte hun også ta i betraktning at eleven har behov for

mye oppmuntring og ros for arbeidet. Hun deler at hun tror mange elever har behov for en voksen som de kan snakke ut til og som lytter til dem, og forteller:

«Jeg tror mange elever trenger en voksen som de kan snakke ut [til] og som lytter til dem. Det har ikke læreren tid til».

Informanten påpeker at hun er sammen med eleven hele tiden, og derfor også har tid til å lytte.

I likhet med informant 2 formidler informant 4 at hun har måttet finne sin egen metode for å skape en god relasjon til elevene hun følger. Lærerne ønsker gjerne at eleven skal gjøre det faglige, mens informanten forteller at hun ofte må ta en vurdering på om eleven muligens er sliten og om det kan være behov for å gjøre noe annet. Hun formidler videre at hun alltid er støttende og gir positiv oppmerksomhet når eleven gjør oppgaver, og ser også at hun er tjent på å bruke seg selv i enkelte historier, da dette ofte betrygger elevene på at de ikke er alene.

4.4 Oppsummering av presentasjon av resultater

Kapittelet tar for seg empirien som kom fram under intervjuene. Det kommer fram av det første underkapittelet at informantene opplever det ulikt hvordan de ivaretas av skolen. I det andre underkapittelet viser det seg at to informanter kjente til stilling og ansvarsområde før oppstart, mens de to andre var noe mer usikker. Videre kommer det fram at det varierer om de har erfaringer med individuelle opplæringsplaner, og arbeid med elever med diagnoser. I det siste underkapittelet kommer det fram at tre av fire informanter har erfaring både som assistent i klasserommet og som assistent i en-til-en-undervisning. De beskriver ulike praksiser for forberedelse, og erfaringene informantene deler viser at flere synes en-til-en-undervisning er ensomt.

I det neste kapittelet vil resultatene fra kapittel 4 drøftes i lys av teorien i kapittel 2.

5 Drøfting

Hovedmålet med denne masteroppgaven er å finne ut om assistenter blir tildelt ansvar i spesialundervisning, samt hvilke erfaringer de har med spesialundervisning. I dette kapittelet vil resultatene fra kapittel 4 drøftes opp mot relevant teori fra kapittel 2. Dette vil ses i lys av oppgavens problemstilling «*Kan assistenter være ansvarlig for spesialundervisning i skolen, og hvilke erfaringer har assistenter med spesialundervisning?*». For å gjøre kapittelet mer oversiktlig drøftes funnene etter samme struktur som i kapittel 4.

5.1 Ivaretagelse i skolen

I første underkapittel vil fokuset være på hvordan assistentene opplever skolens rutiner rundt veiledning og oppfølging av assistenter i skolen. Det var av interesse å vite noe om forholdene rundt informantene. Har de for eksempel noen som følger opp arbeidet de gjør, eller en veiledningsordning på deres arbeidsplass? Underveis i intervjuene utviklet også samtalen seg til å i stor grad omhandle hvorvidt assistentene føler seg ivare tatt av lærerne de samarbeider med, og opplevelsene deres rundt dette.

5.1.1 Veiledning

Ingen av de fire informantene kunne fortelle om en ordning ved deres arbeidsplasser der de følges opp og får fast veiledning. Det kom også fram at det var delte svar blant informantene om hvorvidt lærerne deler av sin kunnskap frivillig, eller om de selv måtte ta initiativ til veiledning og svar på problemer og utfordringer de opplevde i stillingen.

Informant 2 har tilholdssted på en liten skole, og forteller meg om et system som er organisert slik at det er rom for å snakke med alle, selv uten en fast ordning med veiledning. Informant 4 forteller derimot at hun ikke føler at lærerne tar seg tid til å følge opp assistentene ved å spørre assistentene hvordan det går. Spesialpedagogikkens nye historie preger i dag skolens inkluderingstenkning i en skole for alle, der tanken er at alle, etter egne evner og forutsetninger, skal ha en likeverdig del i et fellesskap (Bjørnsrud, 2014, s. 35; Sorkmo, 2007, s. 253-254). Ser vi Bjørnsrud (2014) og Sorkmo (2007) i tråd med det informant 2 og 4 sier kan det tenkes at det kan komme til å oppstå varierende kvalitet over spesialundervisningen, da det ikke viser seg å være en fast ordning rundt veiledning av assistenter. Det vil være nærliggende å tro at assistenter som mottar veiledning fra skolens ledelse og lærere med utdanning også vil være med på å styrke skolen i møte med mangfoldet. Dette kan være med

å bidra til at assistentene er mer rustet til å gjennomføre arbeidsoppgavene deres, samt kunne bidra til at voksentettheten ved skolen bærer kvalitet.

Informant 1 og 3 forteller at rektor ved deres arbeidsplasser har fungert som gode samtalepartnere for dem. Informant 3 opplever det varierende hvorvidt lærere har tid til å snakke om eleven hun følger. Befring og Næss (2019, s. 23) påpeker at det er en mangfoldig elevgruppe i dagens skole, noe som naturligvis vil være med på å påvirke variasjonen i innhold og organisering av tiltak og tilrettelegging. Det kan tenkes at informant 3 synes det er noe utfordrende å møte ulik variasjon i innhold og organisering når hun ikke har noen å drøfte tiltak og tilrettelegging med. Dersom assistenten hele tiden sitter med følelsen av at hun står alene i det, vil det være med på å skape en distanse til lærerteamet tilhørende klassen eleven går i.

I motsetning til informant 3 opplever informant 1 at det øvrige kollegiet på skolen har tatt henne imot med åpne armer, og mer enn gjerne svarer på de spørsmålene hun måtte ha. Hun opplever blant annet rektor ved skolen som en god person å snakke med. Å være ny i et allerede etablert kollegium krever litt av en selv. Drugli (2012, s. 45) hevder at å være relasjonskompetent innebærer å ta ansvar for og kontroll over kommunikasjon og atferd. Ut fra dette kan vi forstå at informant 1 føler at det øvrige kollegiet er åpne for å svare på spørsmål, og at hun bruker rektor som samtalepartner når hun opplever at jobben utfordrer henne. Dette igjen bidrar til at hun opplever trivsel og glede i løpet av arbeidsdagen, noe som kan underbygges av Bjørnsrud (2014, s. 59) som peker på at relasjoner er grunnleggende for at en skal føle nettopp trivsel og glede.

Informant 3 opplever derimot at hun føler seg alene da ikke lærerne alltid har tid til å snakke om hennes elev, og forteller videre at hun kan gå til rektor dersom hun har spørsmål. Longva (2019, s. 81) presenterer anerkjennelse som kjernen i relasjonskompetanse, der Jordet (2020, s. 86) definerer det som å respektere det den andre gjør. Når informantene opplever anerkjennelse fra andre kollegaer, samtidig som de er relasjonskompetente til å ta ansvar for og kontroll over kommunikasjon og atferd, kan det tenkes at det vil være med å påvirke terskelen til å stille spørsmål, noe som igjen bidrar til at det er lettere for assistenten å komme i kontakt uten å føle seg til bry.

Assistenten anses som en viktig ressurs, og yrkesgruppen skal være med på å bistå elever og lærere i skolen (Gustafson & Sevje, 2015, s. 6; Utdanningsforbundet, 2022). For at assistenter i skolen i dag skal kjenne på mestring og utvikling i stillingene de ansettes i, samt forstå hva deres arbeidsoppgaver går ut på er det nødvendig at de får tilstrekkelig med veiledning. En kan se dette opp mot Fox (2000, s. 19) som sier at assistenten ofte ses i sammenheng med et lærerteam. Dette kan imidlertid tenkes som en nødvendighet for utvikling, da det, i disse settingene, gis rom for assistenten til å bidra i planleggingsfasen. Ved at assistenten føler tilhørighet til et lærerteam vil terskelen til å be om eller få veiledning være mindre, enn om en ikke opplever at en er en del av et team.

5.1.2 Oppfølging

Selv om informantene viser at de tilsynelatende er fornøyd med ordningen ved arbeidsplassene deres, forteller flere av informantene at de er usikre på om jobben de gjør er god nok og riktig, og om de er på rett spor i arbeidet med sine elever.

Informant 1 og 4 føler seg ofte usikre på om jobben de gjør er riktig, og informant 1 presiserer at hun gjerne skulle hatt en veileder som kunne fortelle om hun er på villspor eller om det går greit. Sträng (2011, s. 198) beskriver kompetanse som måten å gjennomføre oppgaver på ved å sette kunnskap og ferdigheter i sammenheng. Når informantene viser usikkerhet rundt arbeidet de utfører, forstår jeg dette i sammenheng med den manglende kompetansen som kan komme til syne i vurderingen av om arbeid og oppgaver samsvarer med tilbudet elevene deres skal ha på skolen. Dette kan underbygges av opplæringsloven (1998) som sier at assistenter kan ansettes etter § 10-11 dersom de får nødvendig opplæring, og ikke står ansvarlig for opplæringen til elevene. Det er naturlig at assistenter ikke sitter med like mye kompetanse og kunnskap som en lærer med utdanning, men dette til tross så skal assistentene oppleve å få nødvendig opplæring i stillingen. Noe som igjen kan bidra til at de tilegner seg noe kunnskap og kompetanse om hva elevene de følger har behov for i løpet av en skoledag.

Til forskjell fra de øvrige informantene har informant 3 fastsatt en time i uka til møte mellom henne og lærer. Hun opplever ofte at disse møtene blir avlyst da læreren ikke har tid til å prioritere de. Samtidig er dette med på å synliggjøre at arbeidsplassen til informant 3 prøver å gjøre forholdene bedre for assistentene ved å fastsette timen til rådighet hver uke. Olsen (2016, s. 21) påpeker at det er skolens evne til å gi elevene opplæring som er med på å ivareta

det faglige og sosiale. Det kan tenkes at det ikke vil være like enkelt for en lærer, i arbeidsoppgavene som følger, å komme fra da de tross alt har mange elever med individuelle erfaringer, som igjen skal sitte med et tilfredsstillende faglig og sosialt utbytte (Haug, 2020, s. 11).

Informant 2 reflekterer over at de er flinke ved hennes arbeidsplass til å prate om hendelser i etterkant, og til å stille spørsmål til hva de kan gjøre for å utvikle seg videre. Når informant 2 formidler kultur for å drøfte hendelser i etterkant, forstås det som at hun beskriver et arbeidsmiljø preget av trivsel og glede. Lærere ved en skole har, i likhet med assistentene, en viktig rolle som gode forbilder (Drugli, 2012, s. 37), og dette gjenspeiler seg i at informant 2 føler at hun har en tilhørighet ved skolen. Hun beskriver om en opplevelse av å bli anerkjent og sett i hverdagen, av det øvrige lærerteamet, noe som igjen er med på å skape gode relasjoner og knytte en tettere til hverandre (Jordet, 2020, s. 86-89).

I motsetning til de øvrige informantene beskriver informant 2 arbeidsplassen sin som en liten skole. Ifølge Bjørnsrud (2014, s. 63) står en positiv atmosfære og gode holdninger sentralt i en skole for alle, og i denne sammenhengen kan det tenkes at det spiller inn og viser seg lettere å praktisere på en liten arbeidsplass, enn ved en skole med mange ansatte. Selv om lærerne har forventninger om gode faglige prestasjoner, er tilretteleggingen av gode relasjoner viktig i læringsmiljøet (Bjørnsrud, 2014, s. 63), og dette bidrar til at det kan skapes en kultur for å drøfte hendelser, samtidig som en lærer av hverandre og dermed finner ut av hva som skal til for å skape et bedre læringsmiljø og relasjonsarbeid.

5.1.3 Verdsettelse

Informantene var noe delte i sine svar på hvorvidt de føler seg verdsatt i hverdagen. Informant 3 deler at det betyr mye for henne når øvrige ansatte ved skolen skryter av jobben hun gjør, og hevder blant annet at det ikke trenger å være en med utdanning som følger barnet, når barnet ikke mestrer skolen i utgangspunktet.

At informanten beskriver hvor betydningsfullt det er når andre tar seg tid til å skryte av jobben hun gjør er med på å gi henne en følelse av å bli anerkjent. Slik Jordet (2020, s. 86) påpeker er anerkjennelse med på å bygge menneskets selv, noe informanten kjenner på når hun får skryt for jobben hun gjør med sin elev. Samtidig mener informanten at det ikke er nødvendig med utdanning for å følge en elev. Ansettelse av assistenter begrunnes ofte med et

ønske om å øke voksentettheten og fordi det er behov for tett oppfølging på elever, samtidig varierer det fra skole til skole hvordan alt organiseres og hva assistenten sin rolle er (Fox, 2000, s. 20; Rambøll, 2010, s. 5). Informant 3 opplever at hennes rolle som assistent fungerer godt for eleven hun følger, og hennes egenskaper til å «fungere som støtte til elever med behov for å mestre skoledagen bedre» viser seg gjeldende (Gustafson & Sevje, 2015, s. 63). Dette er med på å belyse det Stortingsmelding nr. 6 (2019-2020, s. 18) hevder om at en skal legge til rette for at elevene etablerer gode relasjoner og trygg tilknytning til ansatte.

Informant 2 forteller at rollen som assistent til en viss grad er likestilt med ansvarlig lærer i klasserommet. Hun opplever dermed ikke at rollen hennes tilsidesettes av lærerne, selv om hun mangler utdanning. Nordahl og Overland (1997, s. 84) hevder at all opplæring bunner i et grunnleggende syn på hvordan mennesket utvikler seg. Sett opp mot at lærerne har utdanning og erfaring i å jobbe med mennesker, gir det lærerne bedre grunnlag til å følge med på elevens utvikling. I mange tilfeller kan læreren se på assistenten som en ressurs i klassen, og selv om assistenten ikke har ansvar for opplæringen, er rollen viktig i samarbeid med læreren som står ansvarlig (Fox, 2000, s. 36). Når samarbeidet mellom ansvarlig lærer og assistent fungerer, vil den økte voksentettheten i klasserommet vise seg å bidra til noe positivt i form av for eksempel varierte aktiviteter og muligheter til å hjelpe flere elever i løpet av undervisningen (Buli-Holmberg & Lyster, 1998, s. 177; Øzerk, referert i Danielsen & Olsen, 2020, s. 48).

Informant 1 formidler at hun opplever at de fleste er takknemlig for jobben hun gjør, og at kollegaer ikke er frekke med henne selv om hun er uten utdanning. Mitchell (2008, s. 60) beskriver samarbeid som en toveisprosess, der mennesker kombinerer sin kompetanse for å finne løsninger på utfordringer sammen. Informanten opplever at samarbeidet med de øvrige lærerne fungerer, og at hun mestrer å bistå de i deres undervisning.

Ser vi informant 4 i lys av de øvrige informantene formidler hun at lærerne burde være mer imøtekommende og ta seg litt mer av assistentene, og sammenligner vi informant 1 og 4 i kan vi se at informant 1 opplever at det øvrige kollegiet er takknemlig for arbeidet hun gjør, mens informant 4 har inntrykk av at lærerne har en forventning til henne som assistent, og at de ikke tar hensyn til arbeidstrykket, selv om de er klar over hvilken jobb hun står i. Ifølge Bjørnsrud (2014, s. 61) oppstår og handler relasjoner i hverdagen om de ulike samspillene en

møter på, og erfaringene en gjør seg i disse samspillene vil igjen være med på å lede fram til forventninger i relasjonene.

5.2 Rollen som assistent

Denne delen handler om hvilke forventninger de fire informantene hadde til sine stillinger og sine arbeidsoppgaver i forkant av oppstart. Det var naturlig å undersøke om de hadde kunnskap og erfaring med å bruke individuell opplæringsplan. Har informantene for eksempel fått innføring i hva planens innhold er? Spiller planen noen rolle i undervisningen de gjør? Hvordan jobber de når de har elever som ikke er ferdig utredet, og de ikke er sikker på diagnosen?

5.2.1 Kjennskap til stillinga

Da informantene fikk spørsmål om hvordan de forberedte seg til å gå inn i stilling som assistent, kunne informant 1 og 4 dele at de visste lite til ingenting, mens informant 2 og 3 opplevde å få en god og detaljert innføring.

Informant 1 forteller at hun ikke kjente til hva stillinga innebar før hun begynte, men beskriver seg selv som et ja-menneske som tar nye utfordringer på strak arm. Hun reflekterer videre over at skolen ikke ga henne noe forberedelse, men at hun hele tiden har vært flink til å stille spørsmål rundt arbeidsoppgavene om noe har vært uklart. Samtidig påpeker informanten at hun har feilet mange ganger, men lært av det, som en følge av at hun ikke mottok noen form for forberedelse i forkant. Befring og Næss (2019, s. 25-26) beskriver at utformingen av faget baserte seg på den heilpedagogiske tradisjonen, der tanken var å hente inn kunnskaper fra ulike fag for å kunne imøtekomme behovet for relevant kompetanse i en mangfoldig målgruppe. En assistent kan, ifølge Utdanningsforbundet (2022), være «ufaglært, ha fagbrev eller høyere utdanning», og det kan av den grunn forstås som at det vil være svært varierende hvilke kompetanse og kunnskaper assistenten bringer inn i skolen. Det kan være positivt for skolen å tilby en mangfoldig kompetanse til en mangfoldig målgruppe, og selv om hovedinteressen alltid vil være å oppnå noe med faget er det også nødvendig at assistenten kjenner til lover, regler og ikke minst sine egne arbeidsoppgaver (Fox, 2000, s. 20; Gustafson & Sevje, 2015, s. 9; Haug, 2021, s. 23).

I Barneombudets rapport *Uten mål og mening* (2017, s. 20) rapporteres det at elever ikke opplever å få god nok tilrettelegging av skolen, og foreldre til elever med spesialundervisning

beskriver den manglende kompetansen på feltet som utfordrende (Barneombudet, 2017, s. 50). Å ansette en assistent til og være ansvarlig for spesialundervisning er utenfor lovverket (jfr. Opplæringsloven § 10-11), og det kan tenkes at det kan oppleves som svært utfordrende for informant 1 å sette seg inn i de tenkte arbeidsoppgavene uten innføring i stillingsbeskrivelsen, og hva hennes arbeidsoppgaver er (Gustafson & Sevje, 2015, s. 9). Noe som kan samsvare med Undrum et al. (2021, s. 11) som hevder det kan være vanskelig å forstå behovet for tilrettelegging når en ikke kjenner elevenes tilstand eller behov.

Informant 4 snakker om at hun hadde en viss kunnskap og at hun på forhånd hadde gjort seg opp noen tanker om hva stillinga hennes innebar. Hun forteller blant annet at hun trodde at hun skulle være hjelpelærer i klasserommet, og følge elever som var svakere enn de andre. Hun beskriver sjokket hun fikk da hun skjønnte at arbeidsoppgavene hennes også besto av å følge elever som kunne utagere og slåss. God kjennskap til elevenes evner og forutsetninger er, ifølge Nordahl og Overland (1997, s. 81), en nødvendig betingelse for å kunne planlegge og gjennomføre tilpasset opplæring. For informanten er det naturlig at det opplevdes som utfordrende når hun tenkte at hun skulle være hjelpelærer, og arbeidsoppgavene viste seg å være noe annet. Spesialpedagogikk er, ifølge Befring (2020, s. 14) et «mangfoldig fag som skal ivareta grunnleggende behov til en mangfoldig gruppe barn og unge», der en samtidig studerer vilkår for at mennesker som har ulike vansker i livet skal få den beste opplæringa (Haug, 2021, s. 23). Det er utfordrende for informanten å imøtekomme gitte vilkår eleven har når hun ikke kjenner til hva arbeidsoppgavene hennes er, og når hun selv føler at dette er utenfor hennes kompetanse brytes både lovens regel om at assistenter skal bistå i spesialundervisninga, samtidig som at hun pålegges et større ansvar enn hun føler at hun selv mestrer (Barneombudet, 2017, s. 63; Fox, 2000, s. 19; Gustafson & Sevje, 2015, s. 8; Gustafson & Sevje, 2021, s. 7; Opplæringsloven, 1998, § 10-11). At ikke informanten fikk all informasjon om stillingen hun skulle inn i kan være med på å bidra til at det oppleves vanskelig å legge til rette for god læring. Det tar lengre tid å skape gode relasjoner til elevene når hun ikke kjenner til utfordringene fra starten, og kan ta hensyn til de i tilretteleggingen for læringen.

I motsetning til informant 1 og 4 opplever informant 2 og 3 god og detaljrik innføring i hva deres arbeidsoppgaver skulle være. Informant 2 deler at hun føler at hun fikk det godt

beskrevet av en bekjent som jobber der, mens informant 3 forteller at ledelsen forklarte detaljert hvem barnet er og hva arbeidsoppgavene skulle være.

Samtidig som at informant 1 og 4 brukte egeninnsats for å finne ut av deres arbeidsoppgaver, fikk informant 2 og 3 en reell mulighet til å forberede seg til jobben i forkant av oppstart. For mange er skillet mellom spesialundervisning og tilpasset opplæring forvirrende å forstå, og i forhold til figur 1, s. 6, ser vi at prinsippet mellom tilpasset opplæring favner om både den ordinære opplæringa og spesialundervisninga. Ifølge Olsen (2016, s. 21) ligger det i spesialundervisninga en individuell rett i tilfellene der det oppleves behov for ekstra tilrettelegging, noe som ikke viser seg i spesialundervisninga. Tilpasset opplæring favner derimot alle elever, og skal være med på å gi et tilfredsstillende utbytte, uavhengig av hvilken undervisning en mottar (Olsen, 2016, s. 17-21). For informantene vil det være behov for å kunne skille på disse, da prinsippet må tas hensyn til i planlegging og gjennomføring av undervisninga (Rønhovde, 2022, s. 34).

5.2.2 Kjennskap til individuell opplæringsplan

Av fire informanter var det to som ikke kjente til eller hadde erfaring med bruk av individuell opplæringsplan for elevene de fulgte. Informant 2 svarte at hun ikke vet hva det er, og uttrykker det informant 4 sier om samme tema. Informant 4 legger derimot til at hun tror lærerne styrer undervisningen ut fra elevenes individuelle opplæringsplan.

En kan diskutere om det er hensiktsmessig for arbeidsplassen og elevene at to av informantene ikke kjenner til elevenes individuelle opplæringsplaner. I tråd med Nordahl og Overland (1997, s. 5) skal den individuelle opplæringsplanen være med på å bidra til at elever får opplæring i samsvar med evner og forutsetninger, og det vil derfor være utfordrende for informantene å bistå i spesialundervisninga når de ikke kjenner til innholdet i planene.

Informant 3 reflekterer rundt at hun er noe delaktig i utformingen av planen, men at det er læreren som har hovedansvaret med å skrive den. Hun formidler videre at hun får være med i samtaler, og opplever at de sammen gjør endringer underveis. Hun har innsyn i og kan lese planen tilhørende sin elev for å vite hva eleven skal mestre i de ulike fagene. Dette viser seg ulikt i forhold til de øvrige informantene. For at den individuelle opplæringsplanen skal vise seg som et godt arbeidsverktøy er det viktig at planen ikke oppleves som skummel å bruke, men at en med fordel kan beskrive elevenes styrker og utfordringer for å gjøre planen

brukervennlig og oversiktlig, slik Rønhovde (2022, s. 82-83) hevder. Informanten er delaktig i utformingen av planen og bruker den aktivt i hverdagen, noe som er med på å bidra til at hun vet hva eleven har behov for. Dette kan ses i lys av Nordahl og Overland (1997, s. 84) som sier at opplæringen handler om å skape de beste betingelsene for utviklingen innenfor skolens ramme.

Informant 1 er den eneste av informantene som skriver individuelle opplæringsplaner selv, uten å ha erfaring med dette fra tidligere arbeid. Hun sier blant annet at hun opplever det utfordrende fordi hun ikke vet hva slags måte de ønsker at hun skal skrive på, samtidig som hun ikke vet hvor nøyaktig hun skal være med målene eller delmålene hun utformer.

At informanten skriver individuelle opplæringsplaner alene kan være svært uheldig for eleven som eier planen. I 2022 var det nærmere 50 000 elever som mottok spesialundervisning (SSB, 2022), og vi kan se at elevene i dag tildeles et høyere antall timer med assistent enn tidligere (Utdanningsforbundet, 2022, s. 2). Når assistenten i denne situasjonen sitter med eneansvaret for å skrive elevens individuelle opplæringsplan, vil assistenten møte på utfordringer i form av at hun ikke vet hva hun skal skrive. Organisasjoner legger ikke skjul på at det er et høyt bruk av assistenter brukt i spesialundervisningen (Barneombudet, 2017, s. 50), men det er samtidig bekymringsverdig at assistenter ikke kjenner til individualiteten rundt vanskene til elever, noe som igjen kan bidra til manglende forståelse og fravær av forebyggende tiltak (Barneombudet, 2017, s. 52). Assistenten bistår ikke den ansvarlige læreren i spesialundervisninga når hun ikke har en som veileder eller en lærer som kan gi et pedagogisk syn på hva som skal gjøres rundt eleven, når hun selv sitter med ansvaret for spesialundervisninga rundt eleven.

Kartleggingen som blir gjort i forkant vil være hensiktsmessig til å hente inn pedagogisk kunnskap om eleven, noe som igjen vil bidra til rammefaktorer som kan påvirke opplæringen og utviklingen til eleven (Buli-Holmberg & Ekeberg, 2016, s. 128; Nordahl & Overland, 1997, s. 81). Når assistenten pålegges å gjøre disse tingene alene, er det også med på å farge den individuelle opplæringsplanen, der det blant annet kan tenkes at det vil være mangelfull informasjon rundt hva eleven egentlig har behov for i hverdagen. Dette fordi assistenten skal bistå læreren i spesialundervisninga og ikke ha ansvar for den selv. For at en skal oppleve kvalitet er det viktig at elevene mottar opplæring som viser kvalitet, både i utførelsen og i

forhold til resultater (Haug, 2021, s. 115). Spesialundervisning er ikke et begrep som sier noe om pedagogikken som utøves, men opplæringslovens § 5-1 gir en rett til å fravike ordinær timeplan etter at det er fattet et enkeltvedtak (Opplæringsloven, 1998, § 5-1; Rønhovde, 2022, s. 19). Når assistenten ikke får veiledning i hvordan en skriver individuell opplæringsplan, er det også naturlig at planen vil være mangelfull i den forstand at assistenten ikke forstår bakgrunnen for hvorfor tiltakene settes slik de gjør.

5.2.3 Å arbeide med elever med diagnoser

Slik jeg har nevnt innledningsvis og i kapittel 4.2.3 handler ikke oppgaven i seg selv om elever med diagnoser. Det tyder likevel på at informantene hadde andre arbeidsmetoder med elever som var ferdig utredet og hadde fått en diagnose, enn når elevene ikke var utredet og det var usikkert hvilken diagnose de skulle forholde seg til.

Informant 1 forteller at de kunne få elever til skolen med informasjon om diagnoser på noen, mens andre elever igjen kunne ankomme skolen med beskjed om at en ikke kjenner til diagnosen på grunn av manglende utredning. Hun beskriver videre hvor utfordrende det føles å ikke kjenne til diagnoser og tidligere historikk, samtidig som hun synes det er godt å gi elevene en mulighet til å starte på nytt og vise seg fra en ny side. I lys av Undrum et al. (2021, s. 18) er det ikke en elevs eventuelle diagnose som fungerer som en utløsende faktor som gir rett til spesialundervisning. Elever har rett på spesialundervisning når sakkyndig vurdering konkluderer med at eleven ikke får tilfredsstillende utbytte i den ordinære opplæringa, og en har da rett til å fravike gjeldende føringer etter den sakkyndige vurdering som sier noe om hva som skal til for at eleven skal oppnå tilfredsstillende utbytte (Opplæringsloven, 1998, § 5; Rønhovde, 2022, s. 60). For informanten vil det derfor være utfordrende å finne ut hva som er den beste organiseringsformen for eleven, og om eleven profitterer på individbaserte opplegg, gruppebaserte opplegg eller om det er behov for støtte i klasserommet (Buli-Holmberg, 2008c, referert i Buli-Holmberg & Ekeberg, 2016, s. 130; Buli-Holmberg & Lyster, 1998, s. 169)

Informant 3 jobbet i flere år med en elev før eleven var ferdig utredet og hun visste hvilken diagnose hun skulle forholde seg til. Hun beskriver at det var lettere å tilrettelegge for eleven i hverdagen når hun hadde kjennskap til utfordringene. I tråd med Rønhovde (2022, s. 62) er det en fordel at den individuelle opplæringsplanen har emner og temaer som gir eleven et

tilfredsstillende utbytte, og eleven vil da motta et mer individuelt utformet opplæringstilbud enn det læreplanene legger opp til. Det er ingen tvil om at informanten hadde god relasjon med eleven, og følte at hun mestret stillingen sin. Samtidig kan det tenkes at informanten syntes det var vanskelig å forholde seg til eleven i hverdagen når hun ikke kjente til vanskene, noe som medfører at det også er vanskelig å vite hvor lista skal legges og hvilket opplæringstilbud eleven tjener best på.

Informant 4 formidler et savn om informasjon fra lærere om utfordringer elever hun følger har. Hun får alltid vite om elevenes diagnoser, men ikke alltid tilleggsinformasjon som kan være nyttig å vite. Dette forteller hun at hun har måtte skjønne selv, og på den måten har hun lært eleven å kjenne. Barneombudet (2017, s. 20) hevder det er for mange assistenter som ikke forstår funksjonsnedsettelse eller behov i hverdagen. For informant 4 er det vanskelig å imøtekomme elevers behov utover eventuelle funksjonsnedsettelse eller andre behov, når hun ikke kjenner til nyttig tilleggsinformasjon. Da vil kartleggingen være med på å gi henne kunnskap om den enkelte elev, samt at hun får oversikt over ulike rammefaktorer rundt eleven (Buli-Holmberg & Ekeberg, 2016, s. 128; Nordahl & Overland, 1997, s. 81). Det kan samtidig tenkes at det som kommer fram under kartleggingen allikevel ikke vil nå fram til assistenten, da hun tross alt ikke har innsyn i og bruker individuell opplæringsplan som en del av sin arbeidshverdag.

Det er samsvar mellom informantene der de opplever det utfordrende å ikke kjenne til all nyttig informasjon om eleven. Dette forstås som at det er viktig for en assistent at det foreligger en rød tråd som gjør arbeidet med individuell opplæringsplan logisk og forståelig (Rønhovde, 2022, s. 83). For at dette skal fungere er skolen avhengig av at assistenter gis muligheter til å bruke sin kompetanse til å trekke sammenhenger ut fra elevenes evner og forutsetninger, slik Sträng (2011, s. 198) hevder.

5.3 Organisering av spesialundervisninga

Denne delen handler om hvordan assistenter i skolen opplever de forskjellige organiseringsformene i spesialundervisning. Er det for eksempel forskjell på å ha spesialundervisning der en fungerer som assistent i klasserommet eller opplever informantene at en-til-en-undervisning fungerer best?

5.3.1 Forberedelse

Informantene beskriver ulike erfaringer med forberedelser i sitt arbeid. Informant 2 fungerer som assistent i klasserommet, og er fornøyd med situasjonen da det innebærer at hun slipper unna forberedelsesfasen i sin stilling. Gustafson og Sevje (2015, s. 8) hevder at assistenter i skolen blant annet skal bistå læreren i forbindelse med spesialundervisning. Dette innebærer at informant 2 ikke nødvendigvis trenger å planlegge undervisningen på lik linje med læreren. Ser vi dette i tråd med Bjørnsrud (2014, s. 63) kan det tenkes at det er med å bidra til at det oppstår en viss forventning om gode faglige prestasjoner i arbeidet som utføres, da informanten ikke selv planlegger undervisningsopplegget, men følger et opplegg utarbeidet av lærere med kompetanse og ansvar. Det kan ses som en kvalitetssikring der en sikrer godt læringsutbytte for elevene, da lærerne har kompetanse til å tilpasse opplæringen etter elevenes behov, evner og forutsetninger (Buli-Holmberg et al., 2015, s. 18).

Informant 1 opplever det som to forskjellige opplevelser å være assistent i klasserommet sett opp mot en-til-en-undervisning. Informanten føler at hun må forberede seg spesielt godt til undervisningen med eleven utenfor klasserommet, da det oppleves som et stort ansvar der det skal foreligge gode oppgaver som eleven fatter interesse for. Lovens hovedregel sier at assistenter skal hjelpe til, og ikke ha ansvar for opplæringen (Barneombudet, 2017, s. 63; Opplæringsloven, 1998, § 10-11). I informantens tilfelle er det tydelig at hun er pålagt et ansvar for elevenes opplæring, der hun står ansvarlig for undervisningsopplegg, samt at hun blir oppfattet som lærer av elever og foresatte (Fox, 2000, s. 19; Gustafson & Sevje, 2015, s. 8; Gustafson & Sevje, 2021, s. 7). Sett bort fra at informanten er pålagt dette ansvaret viser informanten allikevel vilje til å forstå elevene og forholdene rundt dem, noe som kan ses i lys av Buli-Holmberg og Ekeberg (2016, s. 128) som påpeker at det er svært vanskelig å lage gode opplæringstilbud uten å kjenne til elevene.

Sett opp mot informant 2 må informant 1 selv ta initiativ til samarbeid med lærerne. Ut fra dette kan vi se en sammenheng med Buli-Holmberg og Lyster (1998, s. 127) som hevder organisering og tilrettelegging av spesialundervisning bygger på kunnskap om hvordan ulike metoder kan være med å fremme utvikling og læring.

Både informant 3 og 4 formidler at det varierer om lærerne tilpasser oppgavene på forhånd eller om de må gjøre det der og da. Informant 3 opplever at ansvaret legges mer på henne i undervisning med praktisk arbeid, da dette virkelig krever at hun setter seg inn i

framgangsmåte og oppskrifter. Informant 4 reflekterer over at hun føler hun får mange av oppgavene kastet etter seg, og at hun ofte ikke får vite om de før det faktisk skal skje.

I motsetning til informant 3 kan vi se at informant 4 holdes helt utenfor forberedelsesfasen. Når informanten beskriver det som utfordrende å ikke få vite om oppgavene som skal utføres i forkant, vil hun heller ikke oppleve å kunne utnytte sin kompetanse fullt ut. Dette kan ses i tråd med Sträng (2011, s. 198) som beskriver kompetanse som evnen til å sette kunnskap og ferdigheter i sammenheng for å løse en oppgave. Å ikke få vite om oppgavene på forhånd kan også føre til at skillet mellom tilpasset opplæring og spesialundervisning oppleves som enda mer forvirrende. Opplæringslovens § 1-3 handler om å tilpasse innholdet etter evner og forutsetninger hos hver enkelt elev, ikke at en skal fravike pensum og tilholdssted for opplæringa. Dette er noe lærere må ta hensyn til i planleggingsfasen (Opplæringsloven, 1998; Rønhovde, 2022, s. 34). Når ikke informanten får mulighet til å vite om eller forberede seg før undervisninga, vil det være med å skape en usikkerhet rundt at hun ikke nøyaktig vet hva som er tenkt til hennes elev i hverdagen. Spesialundervisninga skal være med på å ivareta elevers muligheter til å nå realistiske mål, og handler om å gi undervisning som gir elever et tilfredsstillende utbytte av opplæringa (Haug, 2021, s. 23; Olsen, 2016, s. 17-21). Det kan stilles spørsmål til om informanten oppnår dette på en tilfredsstillende måte når hun ikke informeres om eller gis rom til forberedelse før timen begynner.

5.3.2 Erfaring med organiseringsformene

Informant 1 følger to elever der den ene av elevene har spesialundervisninga organisert som en-til-en-undervisning utenfor klasserommet, mens den andre eleven får tilpasset spesialundervisning i klasserommet. I samråd med rektor og øvrige på skolen har hun klart å legge opp timeplanen slik at hun får dette til å stemme med timene elevene har rett på. Dette forstår jeg ut fra Buli-Holmberg og Ekeberg (2016, s. 130-131) som peker på at det kan være utfordrende å finne ut hvilken organiseringsform som fungerer best og som passer elevenes behov, samtidig som at den skal tjene elevenes læring.

Informant 3 og 4 viser til erfaringer med å følge elever som hovedsakelig skal være i klassen, men som i perioder kan ha behov for å være utenfor klasserommet for å holde på med andre oppgaver. Både informant 3 og 4 synes det er utfordrende å stå alene med eleven, når det er ansvarlig lærer som skal gi vurderingen. Informant 4 forteller at hun primært skal følge eleven

i timene og styrke han på de områdene han har behov for ekstra støtte på. At både informant 3 og 4 hovedsakelig skal følge elever som skal være i klassen, kan ses opp mot Buli-Holmberg og Ekeberg (2016, s. 130) som hevder at nesten halvparten av elevene som i dag mottar spesialundervisning får ekstra støtte i klasserommet. Når informantene beskriver at de føler seg overlatt til seg selv og opplever det utfordrede å stå alene med eleven, kan det ses i tråd med at elevens vansker er av omfattende karakter, og at denne type organisering ofte er aktuell når behovet til eleven ivaretas bedre enn ved andre typer løsninger (Buli-Holmberg & Ekeberg, 2016, s. 178-179; Buli-Holmberg & Lyster, 1998, s. 167). I og med at begge informantene er assistenter kan det tenkes at de sitter med denne opplevelsen fordi de ikke nødvendigvis er helt sikre på hva deres arbeidsansvar er, noe de burde fått veiledning om fra ansvarlig lærer eller skoleledelse (Fox, 2000, s. 99; Gustafson & Sevje, 2015, s. 8). Når da informant 4 ikke har erfaring med å bruke individuell opplæringsplan, samt at det ikke er nødvendig med fagkompetanse for å kunne gi spesialundervisning, vil det også kunne skape utfordringer i å forstå hvorfor det gjøres. (Nordahl et al., 2018, s. 129; Utdanningsdirektoratet, 2021, s. 29)

Et oppfølgingsspørsmål jeg ønsket å stille informantene var hvordan de opplever å ha en-til-en-undervisning. De tre informantene som hadde denne erfaringen var samstemte i at det oppleves veldig ensomt, og informant 3 reflekterer over at andre lærere også skulle ha sett utviklingen til eleven, men at det blir mye tid der hun og eleven sitter alene. Informant 4 forteller derimot at hun er redd for å bli beskyldt for noe, og velger sine rom bevisst.

Informant 1 følger en elev som kun sitter alene med lærer, mens informant 3 og 4 følger elever som kan ha behov for noen timer utenfor klassen og følge individbaserte opplegg. Elever som har behov for tilrettelagte individuelle tilbud kan få dette både i og utenfor klassen sine rammer, der en lærer er til stede som personlig støtte (Buli-Holmberg & Ekeberg, 2016, s. 178). For informant 1 kan det forstås som at hennes elev har behov for timer utenfor klasserommet fordi det er av nødvendig karakter, og at eleven tjener på at denne organiseringen skjer som enetimer (Buli-Holmberg & Lyster, 1998, s. 167). Informant 4 beskriver at hun er redd for å bli beskyldt for noe under de timene hun sitter alene med eleven. Dette kan skyldes at organiseringsformen for hennes elev er aktuell fordi vanskene er av svært omfattende karakter (Buli-Holmberg & Ekeberg, 2016, s. 178-179; Buli-Holmberg & Lyster, 1998, s. 167). At informantene forteller om en følelse av å være ensom kan handle

om at de tas ut av et sosialt fellesskap, der de ikke opplever å ha noen og drøfte ulike hendelser med. Dette hevder Buli-Holmberg og Lyster (1998, s. 169) er fordi en fordel med å være i grupper er det sosiale fellesskapet som oppstår. Det kan allikevel ses som nødvendig at det er et organisert samarbeid mellom lærer og assistent, da assistenten kan bistå elever i å ta ansvar for egen læring, men at det er skolen som stilles ansvarlig for å sørge for kvalifikasjon rundt blant annet metoder i undervisning (Hodge, 2015; Mitchell, 2008, s. 60).

5.3.3 Mestring og relasjonsbygging

Informantene ytret underveis i sine intervjuer at de ønsker at elevene deres skal oppleve å ha det fint på skolen, i stedet for jaget rundt faglige prestasjoner. Opplevelsen var at informantene snakket om mestring og relasjonsbygging i sammenheng med hverandre, og det ble derfor naturlig å se dette i lys av hverandre.

Informant 1 formidler at hun må gjøre en grundig vurdering av det faglige nivået til eleven, og beskriver at hun bevisst legger noen fag høyere enn elevenes egentlige kompetanse for at eleven skal kunne kjenne mestringsfølelse, og ikke bare at hun er ute etter å ødelegge selvtilliten til eleven i form av lavt faglig nivå. Hun forteller videre at dette handler om at eleven ikke hele tiden skal føle at hun måler hva eleven ikke kan, men også det eleven til en viss grad mestrer. Ser vi dette i lys av Nordahl og Overland (1997, s. 81) og Buli-Holmberg og Ekeberg (2016, s. 128) får en kjennskap til pedagogisk kunnskap om eleven gjennom kartlegginger, der ulike forhold som kan være med på å påvirke opplæring og utviklingen til eleven viser seg. Når informanten forteller at hun i noen fag legger nivået litt høyere kan det se ut til at hun har foretatt en vurdering om at eleven vil kunne mestre det, selv om det egentlige nivået er det samme som for den øvrige klassen. Ser vi imidlertid dette i lys av Barneombudet (2017, s. 20) beskriver elever med spesialundervisning at de altfor ofte møter på mennesker i skolen som ikke har kompetanse til å forstå funksjonsnedsettelsene eller behovene de har i hverdagen, noe som over tid kan være med på å bidra til et svekket læringsutbytte hos elevene (Nordahl et al., 2018, s. 93). Selv om informant 1 har gjort en vurdering rundt forholdene til eleven, kan det hende at informanten samtidig ikke har nok kompetanse til å se konsekvensene av at hun velger å gjøre det på denne måten. Dette igjen kan være uheldig for eleven i den grad at eleven ikke får det behovet en trenger i opplæringa. Slik jeg opplever det er det bekymringsfullt at skolen gir ansvar for spesialundervisning til

assistenter uten spesialpedagogisk kompetanse, og spesielt i de tilfellene der elevene har vansker av bred karakter (Rønhovde, 2022, s. 21).

Informant 2 og 4 formidler at de har funnet sine egne metoder til å skape gode relasjoner til sine elever. Informant 4 forteller om et press fra lærerne om at eleven skal gjøre det faglige, mens hun selv beskriver at hun må ta en vurdering på dagsformen til eleven og om det kan være behov for å gjøre noe annet. Informant 2 forteller at hun kjenner eleven ganske godt, og at hun har funnet sine metoder på å vise hvordan ting skal gjøres. Hun legger til at hun merker når eleven begynner å gå lei, og at hun da gjerne har en liten gulrot for å motivere.

Begge informantene beskriver at de har funnet sine metoder for å skape gode relasjoner til sine elever, noe vi kan kjenne igjen fra relasjonsarbeidet der rollen er viktig for å fungere som gode forbilder (Drugli, 2012, s. 37). De har lært eleven å kjenne, og har også fått kunnskap om hvilke egenskaper som skjuler seg bak eleven. Dette kan vi se i tråd med Longva (2019, s. 82) som presiserer at anerkjennelse er viktig i arbeidet for å kunne komme i kontakt med elever, samt skape et grunnlag for å lede utvikling av ulike relasjoner. At informantene evner å vise anerkjennelse overfor sine elever, gjør også at deres selvtilit øker og at de føler at noen ser dem i hverdagen.

For informant 3 er det viktigste at eleven har en fin skoledag, og at skolen skal oppleves som gøy. Etter hvert som informant ble bedre kjent med sin elev la hun også merke til at eleven hadde behov for oppmuntring og ros i arbeidet, og reflekterer over at hun tror mange elever har behov for en voksen som de kan snakke med og som lytter til dem. Hun legger til at de ansvarlige lærerne ofte ikke har tid til dette. Informanten forteller at det er hun som har tid til å sette seg ned og lytte til hva eleven har å si, fordi hun ser eleven hele dagen. I tråd med Juul og Jensen (2002, s. 128) handler relasjonskompetanse utelukkende om at lærerne evner å se elevene, og å kunne justere sin egen atferd uten å legge fra seg lederskapet. Når informant beskriver at læreren ikke har tid til å lytte til eleven forteller hun også at det er naturlig at det er hun, som følger eleven hele dagen, som har tid til å sette seg ned og lytte til det eleven har å si. Dette støttes opp i det Bjelland et al. (2020, s. 83-84) hevder om at en tilpasser egen oppførsel ut fra elevenes behov, i tillegg til å gi elevene følelsen av å bli anerkjent. På den måten er informant med på å se den andre og seg selv i situasjonen (Longva, 2019, s. 81) og justerer seg selv deretter ut fra hva eleven trenger.

5.4 Oppsummering av drøfting

I dette kapittelet har funnene fra kapittel 4 blitt drøftet med teorien fra kapittel 2. Det er drøftet om hvorvidt det vil være kvalitet over undervisninga når assistentene ikke har en fast mentorordning ved sine arbeidsplasser. Samtidig har det kommet fram at relasjonsarbeid er en viktig del, også for assistenter, når det gjelder å komme inn i et allerede etablert kollegium. Det var delte svar om de hadde kjennskap til hva arbeidsoppgavene i stillingene deres skulle være, og det har kommet fram at det kan være utfordrende å bistå i undervisningsopplegg uten å kjenne til elevens individuelle opplæringsplan. Å kunne forberede seg til undervisninga viser seg å være verdifullt for informantene, og organisering av undervisninga baserer seg på deres kunnskap og erfaring. Informantenes erfaringer med de ulike organiseringsformene ble også drøftet, og det kan se ut til at informantene opplever det svært ensomt når de tas ut av fellesskapet – noe som kan bunne i usikkerheten de opplever når de ikke kjenner elevens mål godt nok.

I det neste kapittelet vil det foreligge en avslutning med oppsummerende kommentarer til hvert av forskningsspørsmål og oppgavens problemstilling. Til sist presenteres noen implikasjoner.

6 Avslutning

I denne masteroppgaven har formålet vært å belyse hvordan assistenter opplever og beskriver sin hverdag i arbeid med spesialundervisning i grunnskolen. Problemstillinga har vært styrende for utformingen av studien, og er: «*Kan assistenter være ansvarlig for spesialundervisning i skolen, og hvilke erfaringer har assistenter med spesialundervisning?*». I prosessen med å komme fram til et svar har det vært naturlig å se på de tre etablerte forskningsspørsmålene som har vært førende for oppgaven.

6.1 Om hvordan assistenter ivaretas i skolen

I det første forskningsspørsmålet «*Hvordan blir assistenter ivaretatt i skolen av ledelse og lærere?*» kommer det tydelig fram fra de fire informantene at det er varierende fra skole til skole hvordan de ivaretar assistenter ansatt på grunn av spesialundervisning. Ingen av informantene opplever en fast mentorordning ved sine skoler, noe som er med på å påvirke hvilken type oppfølging og verdsettelse de mottar i hverdagen.

Det er naturlig å se på skolen i møte med mangfoldet av elever, men i ettertid sitter jeg igjen med spørsmål til hvorfor ikke skolen gjør mer for å ivareta assistenter på en mer tilfredsstillende måte. Slik jeg skrev innledningsvis i oppgaven er det en høy andel assistenter i skolen i dag, blant annet på grunn av at flere elever får tildelt høyere antall timer med assistenter. Det kan tenkes at dette vil utvikle seg i årene som kommer, og det er derfor tankevekkende at det kun er en av fire informanter som opplever at skolen har fastsatt en time i uka til møte mellom henne og lærer. Samtidig kommer det fram at det kun er en informant som virkelig føler seg ivaretatt av det øvrige kollegiet ved skolen. Informanten har arbeidsplass ved en liten skole, mens de øvrige informantene har tilholdssted på større skoler.

Det er interessant at en snakker om inkluderingstenkning i en skole for alle, mens mange assistenter sitter med følelsen av å være overlatt til seg selv i arbeidet med sine elever fordi de ikke inkluderes i helheten. Å være åpen for og se assistenten i tråd med lærerteamet til klassen eleven er i, vil også kunne gi assistenten større spillerom til å delta i forberedelser, samt utvikle seg og få veiledning.

6.2 Informantenes kunnskap om stilling og ansvarsområde

På forskningsspørsmål 2 «*Hvilken kunnskap har assistenter om egen stilling og ansvarsområde?*» var det delte svar blant informantene om hvorvidt de kjente til stillinga og arbeidsoppgavene i stillingsbeskrivelsen. Det var to av fire informanter som følte at de hadde kjennskap til dette før oppstart, mens de andre opplevde å få sjokk.

Videre så vi på deres kunnskap om individuelle opplæringsplaner. Til at informantene til dels sitter med et så viktig ansvar i hverdagen, er det tankevekkende at ikke skolen gir assistenter mer kunnskap om og innsyn i elevene de følger sine individuelle opplæringsplaner. Hvordan kan en assistent gi elevene undervisning, basert på evner og forutsetninger, når de ikke vet hvilke mål elevene skal oppnå i de ulike fagene? Det er utenfor lovverket at assistentene skal planlegge og sitte som ansvarlig for spesialundervisninga, men når dette er tilfellet er det urovekkende at skolen ikke følger opp sine ansatte. Dette innebærer blant annet å kunne gi de opplæring i bruk og hensikt med individuelle opplæringsplaner.

Samtidig var det et gjennomgående tema i de fire intervjuene hvordan informantene legger opp undervisninga når de følger elever med ukjent diagnose. I denne sammenhengen handler det om at eleven ikke er ferdig utredet, og at informantene ikke kjenner til utfordringene godt nok rundt hva slags behov eleven har knyttet til tilrettelegging og tiltak for å kunne ha et tilfredsstillende utbytte av opplæringen. Å være inkludert i lærerteamet vil kunne tjene assistenten på å få kunnskap om og innsikt i, gjennom samtaler med lærere med bred kompetanse, på ulike diagnoser i skolehverdagen.

6.3 Om assistenter kan lykkes med ansvar for spesialundervisning

I dette tredje forskningsspørsmålet «*Hvilke forutsetninger har assistenter for å lykkes med ansvar for spesialundervisning, når de ikke skal ha ansvar for opplæring?*» viser det seg gjeldende at assistenter overhodet ikke har gode odds for å lykkes med ansvar for spesialundervisning, når det er lovfestet gjennom opplæringslovens § 10-11 (1998) at de ikke skal ha ansvar for opplæring til elever.

Det viser seg derimot gjennom oppgaven at det forekommer altfor ofte at assistenter sitter med ansvaret for opplæring til elever, noe som er uheldig. Gjennom Barneombudets rapport (2017) og Nordahl-rapporten (2018) er det blitt kastet kritiske blikk på assistenter i skolen, og

det viser seg at det forekommer for ofte at elever opplever assistenter som står ansvarlig og som ikke kan nok om deres behov i hverdagen.

Samtidig, ser en assistentene opp mot jobben de gjør, er det varierende om assistentene får mulighet til å forberede seg før timene. To av informantene holdes helt utenfor forberedelsesfasen, der den ene forteller at hun er glad for at hun slipper unna, mens den andre opplever det som stressende å ikke få tid til forberedelser.

Den største forskjellen som viser seg er at de tre informantene med erfaring fra en-til-en-undervisning beskrev at de var ensomme. I ettertid har jeg stilt meg selv spørsmål til hvorfor dette ordet gikk igjen i intervjuene, og tenker at det kan ha noe med at en tar elevene ut fra et sosialt klassefelleskap. Samtidig bunner det muligens i en usikkerhet fra assistentens side på om eleven har tilfredsstillende utbytte av opplæringen; slik eleven har rett til. Sett opp mot teorien om organiseringsformene kan det være at assistentene også kjenner på følelsen av å bli tatt ut av et sosialt fellesskap, der det kan oppleves ekstra vanskelig når det er manglende inkludering samt usikkerhet rundt arbeidsoppgavene.

Informantene beskrev mestring og relasjonsbygging i lys av hverandre, og dette kan være med på å synliggjøre at selv om de er assistenter så innehar de en kompetanse til å få eleven til og føle seg anerkjent i hverdagen. Selv om det kan oppleves ensomt å sitte alene med en elev på et grupperom, så opplever assistentene at de har kjemi med sine elever og at de er personer som eleven kan betro seg til. Alle informantene beskriver at de har måtte finne sin egen vei for å møte sine elever på best mulig måte, og at dette har fungert da de ser at elevene åpner seg opp.

6.4 Avsluttende kommentar til problemstillingen

Samlet ut fra hovedtrekkene i denne studien beskriver assistentene at de ikke har spesielt gunstige forhold til å gi elever spesialundervisning ut fra deres kompetanse og forutsetninger. Informantene beskriver forhold der de blir satt ansvarlig for opplæringa, både med tanke på undervisningsopplegg, gjennomføring og vurdering, samtidig som de ikke inkluderes helhetlig da de ikke mottar veiledning og oppfølging.

Samtidig er det interessant at noen assistenter opplever å ikke få innføring i hva stillinga går ut på, og at de ikke får opplæring når det kommer til bruk av individuell opplæringsplan. At

elever i dag får et høyere antall timer med assistent enn lærer med kompetanse innebærer også at skolen er ansvarlig i å gi nødvendig opplæring, samt gi assistentene innsyn i elevene sin plan. Dette for å kunne gi elevene opplæringen de har rett på, ut fra elevens evner og forutsetninger på best mulig måte.

At noen assistenter beskriver en-til-en-undervisning som ensomt, samtidig som at forberedelsene til timene er varierende, kan komme av at de ikke mottar den nødvendige opplæringa som opplæringslovens § 10-11 (1998) slår fast de skal få. Mange assistenter har personlige egenskaper som gjør at de mestrer denne rollen utmerket. Det ville likevel vært naturlig å tenke at mer kjennskap og kunnskap til forholdene rundt elevene, samt å få lov til å bistå lærerne i stedet for selv å stå ansvarlig, ville gjort de enda bedre skikket til stillingen. Dette er imidlertid skolens ansvar.

6.5 Implikasjoner

Da studien har undersøkt fire assistenters opplevelse av om de kan ha ansvaret for spesialundervisning, og deres erfaringer rundt dette, sitter jeg igjen med en tanke om at behov for videre forskning er til stede.

Videre forskning bør inkludere flere assistenter over tid. Samtidig kan det være verdifullt å se elever som undervises av assistenter i sammenheng, der en kan kombinere disse opp mot elever som har spesialundervisning med lærere. Det er ingen tvil om at assistenter kan være kompetente personer, men forholdene rundt assistenter i skolen viser at det er altfor mange som sitter ansvarlig for spesialundervisning uten å ha kunnskap og kompetanse rundt hva dette egentlig innebærer. Det kunne også vært interessant å undersøke om begrepene som kom fram i denne studien kun gjelder for mitt utvalg, eller om det gjelder for flere. Da assistenter i spesialundervisning er mye omtalt i dagens samfunn gir den absolutt grunnlag for videre forskning.

Referanseliste

Barneombudet. (2017). *Uten mål og mening? Elever med spesialundervisning i grunnskolen* (Fagrappport).

<https://www.barneombudet.no/uploads/documents/Publikasjoner/Fagrappporter/Uten-mal-og-mening.pdf>

Befring, E. (2020). *Grunnbok i spesialpedagogikk*. (2. utg.). Universitetsforlaget.

Befring, E. & Næss, K-A. B. (2019). Innledning og sammenfatning. I Befring, E., Næss, K-A. B. & Tangen, R. (Red.), *Spesialpedagogikk* (s. 23-48). Cappelen Damm Akademisk.

Bjelland, E. K. V., Høyland, J. & Ogden, T. (2020). Lærer som «endringsagent» for å styrke relasjoner mellom seg og elevene. I Hvidsten, B. I. B, Kuginyte-Arlauskiene, I. & Söderlund, G. (Red.), *Tilpasset opplæring og spesialpedagogikk i teori og praksis* (s. 81-101).

Fagbokforlaget.

Bjørnsrud, H. (2014). *Den inkluderende fellesskolen – læringskraft for elever og lærere?* Gyldendal Akademisk.

Buli-Holmberg, J. & Ekeberg, T. R. (2016). *Likeverdig og tilpasset opplæring i en skole for alle*. (2. utg.). Universitetsforlaget.

Buli-Holmberg, J. & Lyster, S. A. H. (1998). *Spesialpedagogiske arbeidsmåter: Muligheter for alle*. Ad Notam Gyldendal.

Buli-Holmberg, J., Nilsen, S. & Skogen, K. (2015). *Kultur for tilpasset opplæring*. Cappelen Damm Akademisk.

Dalland, O. (2017). *Metode og oppgaveskriving*. (6. utg.). Gyldendal Norsk Forlag.

Danielsen, F. & Olsen, M. H. (2020). Samarbeidende læringsledelse i integrert spesialundervisning. I Olsen, M. H. & Buli-Holmberg, J. (Red.), *Læringsledelse* (s. 44-68). Cappelen Damm Akademisk.

De nasjonale forskningsetiske komiteene. (NESH). (2021). *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap og humaniora*. (5. utg.).

<https://www.forskningsetikk.no/globalassets/dokumenter/4-publikasjoner-som-pdf/forskningsetiske-retningslinjer-for-samfunnsvitenskap-og-humaniora>

Drugli, M. B. (2012). *Relasjonen lærer og elev – avgjørende for elevenes læring og trivsel*. Cappelen Damm Akademisk.

Ertesvåg, F. (2023, 5. august). *Assistent-boom i grunnskolen*. VG. Hentet 01. oktober 2023 fra <https://www.vg.no/nyheter/innenriks/i/WR2vr2/assistent-boom-i-grunnskolen>

Forskningsetikkloven. (2017). *Lov om organisering av forskningsetisk arbeid*. (LOV-2017-04-28-23). Lovdata. <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/2017-04-28-23>

Fox, G. (2000). *Assistent i skolen*. Kommuneforlaget.

Gilje, N. & Grimen, H. (2013). *Samfunnsvitenskapens forutsetninger: Innføring i samfunnsvitenskapens vitenskapsfilosofi*. Universitetsforlaget.

Gustafson, T. & Sevje, G. (2015). *Assistent i skolen*. Pedlex.

Gustafson, T. & Sevje, G. (2021). *Håndbok for assistenter*. (2. utg.). Fagbokforlaget.

Handal, S. (Programleder). (2021, 6. september). Valg-spesial: Høyre [Audiopodcast-episode]. I *Lærerrommet*. Utdanningsforbundet.

<https://open.spotify.com/episode/71BqUjXk8jEEUsRkwZLXdA>

Haug, P. (2020). Tilpassa opplæring. I Olsen, M. H. & Haug, P. (Red.), *Tilpasset opplæring* (s. 11-40). Cappelen Damm Akademisk.

Haug, P. (2021). *Spesialundervisning: Ei innføring*. Det Norske Samlaget.

Hodge, K. (2015, 1. april). How teaching assistants can make a real difference in the classroom. *The Guardian*. Hentet 01. oktober 2023 fra <https://www.theguardian.com/teacher-network/2015/apr/01/teaching-assistants-classrooms-research-impact>

Johannessen, A., Tufte, P. A. & Christoffersen, L. (2016). *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode*. (5. utg.). Abstrakt forlag.

Jordet, A. N. (2020). *Anerkjennelse i skolen: En forutsetning for læring*. Cappelen Damm Akademisk.

Juul, J. & Jensen, H. (2002). *Pædagogisk relationskompetence – fra lydighet til ansvarlighet*. Forlaget Apostrof.

Korsmo, E. K. & Vik, M. G. (2023, 17. februar). *Nemndas kjennelse: Et stort tap for skolen, og en fallitterklæring fra KS og landets politikere*.

<https://www.utdanningsforbundet.no/nyheter/2023/nemndas-kjennelse--et-stort-tap-for-skolen-og-en-fallitterklaring-fra-ks-og-landets-politikere/>

Kunnskapsdepartementet. (2021, 18. november). *Regjeringen vil endre opptakskravene til lærerutdanningen*. <https://www.regjeringen.no/no/aktuelt/regjeringen-vil-endre-opptakskravene-til-larerutdanningen/id2888359/>

Kvale, S. & Brinkmann, S. (2021). *Det kvalitative forskningsintervju*. (3. utg.). Gyldendal Norsk Forlag.

Kvarv, S. (2021). *Vitenskapsteori: Tradisjoner, posisjoner og diskusjoner*. Novus Forlag AS.

Longva, K. P. (2019). Lærer sitt relasjonelle møte i møte med elevene. I Olsen, M. H & Mikkelsen, R. (Red.), *Relasjonsledelse* (s. 73-89). Cappelen Damm Akademisk.

Malterud, K. (2017). *Kvalitative forskningsmetoder for medisin og helsefag*. (4. utg.). Universitetsforlaget.

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

<https://www.regjeringen.no/contentassets/3dacd48f7c94401ebefc91549a5d08cd/no/pdfs/stm201920200006000dddpdfs.pdf>

Meld. St. 18 (2010-2011). *Læring og fellesskap: Tidlig innsats og gode læringsmiljøer for barn, unge og voksne med særlige behov*. Kunnskapsdepartementet.

<https://www.regjeringen.no/contentassets/baeeee60df7c4637a72fec2a18273d8b/no/pdfs/stm201020110018000dddpdfs.pdf>

Mitchell, D. (2008). *What Really Works in Special and Inclusive Education: Using evidence-based teaching strategies*. Routledge.

Mjøøs, M., Lied, S. I. & Flaten, K. (2020). Spesialpedagogikkens rolle – i et utdanningspolitisk perspektiv. I Hvidsten, B. I. B., Kuginyte-Arlauskiene, I. & Söderlund, G. (Red.), *Tilpasset opplæring og spesialpedagogikk i teori og praksis* (s. 11-30). Fagbokforlaget.

Nordahl, T. & Overland, T. (1997). *Individuelle opplæringsplaner: Om tilpasset opplæring i en inkluderende skole*. Gyldendal Akademisk.

Nordahl, T., Persson, B., Dyssegaard, C. B., Hennestad, B. W., Wang, M. V., Martinsen, J., Vold, E. K., Paulsrud, P. & Johnsen, T. (2018). *Inkluderende fellesskap for barn og unge*. Fagbokforlaget.

Nymo, T. P. & Stensig, N. (2017, 3. februar). *Bruk av assistenter i grunnskolen*. <https://www.utdanningsforbundet.no/var-politikk/publikasjoner/2017/bruk-av-assistenter-i-grunnskolen/>

Olsen, M. H. (2013). *En inkluderende skole?* Cappelen Damm Akademisk.

Olsen, M. H. (2016). *Tilpasset opplæring og spesialundervisning*. Pedlex.

Opplæringsloven. (1998). *Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa* (LOV-1998-07-17-61). Lovdata. <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61>

Postholm, M. B. & Jacobsen, D. I. (2018). *Forskningsmetode for masterstudenter i lærerutdanningen*. Cappelen Damm Akademisk.

Rambøll. (2010). *FOU-Prosjekt: Bruk av assistenter og lærere uten godkjent utdanning i grunnopplæringen*. [Sluttrapport]. <https://www.ks.no/contentassets/b04a91886d7147be9b483e895f873dbb/rapport.pdf>

Rønhovde, L. I. (2022). *ABC om IOP: Håndbok for lærere*. (2. utg.). Gyldendal Norsk Forlag.

Saunders, M. N. K., Lewis, P. & Thornhill, A. (2007). I Malalgoda, C., Amaraturanga, P. D. & Haigh, R. P. (2013). *Empowering Local Governments in Making Cities Resilient To Disasters: Case Study as a Research Strategy*. Research Gate.

https://www.researchgate.net/figure/The-research-onion-Source-Saunders-et-al-2007_fig1_303674706

Sorkmo, J. (2007). Epilog: Refleksjoner over et fag. I Simonsen, E. S. & Johansen, B. H. (Red.), *Utenfor regelen: Spesialpedagogikk i historisk perspektiv* (s. 253-276). Unipub Forlag.

Statistisk sentralbyrå (2022, 16. desember). *Elevar i grunnskolen*. Hentet 11. mai 2023 fra <https://www.ssb.no/utdanning/grunnskoler/statistikk/elevar-i-grunnskolen>

Sträng, R. (2011). Handledning för utveckling och förändring. I Karlsen, T. J. (Red.), *Veiledning under nye vilkår: Skapende prosesser i møtet mellom veileder og veisøker* (s. 195-207). Gyldendal Akademisk.

Thagaard, T. (2018). *Systematikk og innlevelse: En innføring i kvalitative metoder*. (5. utg.). Fagbokforlaget.

Undrum, A., Daae, E. & Voldhaug, M. C. (2021). *Skolestartboka*. Oslo universitetssykehus: Senter for sjeldne diagnoser. Hentet 22. oktober 2023 fra https://csdsamverkan.se/download/18.b986b9d1768421a1b565343/1610386323949/Skolestartboka_2015_skjerm.pdf

Utdanningsdirektoratet. (2021, 11. januar). *Veilederen Spesialundervisning*. <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/spesialpedagogikk/spesialundervisning/Spesialundervisning/>

Utdanningsforbundet. (2022). *Bruk av assistenter i grunnskolen*. [Faktaark 3]. https://www.utdanningsforbundet.no/globalassets/var-politikk/publikasjoner/faktaark/faktaark_03.2022.pdf

Vedlegg

Vedlegg 1 – Tabell, SSB (2022)

Elevar med spesialundervisning, tal og del

Skoleår	Elevar i alt	Elevar med spesialundervisning i alt	Andel elevar som får spesialundervisning
2017	633 029	49 713	7,9
2018	636 350	49 755	7,8
2019	636 250	48 939	7,7
2020	635 497	48 684	7,7
2021	634 674	49 246	7,8
2022	636 934	49 814	7,8

Fra: <https://www.ssb.no/utdanning/grunnskoler/statistikk/elevar-i-grunnskolen>

Vedlegg 2 – Intervjuguide

1. Hva er din stilling?
2. Jobber du i fulltidsstilling eller deltidsstilling? Hvor mange prosent?
- Hvis deltidsstilling: Har du en annen jobb i tillegg til denne jobben?
3. Hvor mange års erfaring har du innenfor dette feltet?
4. Hvilken type erfaring har du?
5. Har du annen relevant arbeidserfaring? Hvilken?

PRAKSIS – RAMMEVERKET

1. Hva er dine arbeidsoppgaver i stillingen du har?
- Har du ansvar for «faste elever»/par/grupper av elever i «faste fag» eller bytter du på elev/elevgrupper alt ut fra skolens behov dag-til-dag eller uke-til-uke?
2. Hvordan forholder du deg til ansvaret som følger med stillinga?
3. Hadde du kjennskap til hva stillingen innebar før du startet opp? Kan du si noe om dette?
4. Hva er viktigst for deg i stillingen du har?

PRAKSIS – RUTINER

5. Hvordan blir du møtt av kollegiet når du er ufaglært og innehar en viktig rolle?
6. Føler du deg ivaretatt av skolen i stillingen du har? Hvordan?
- Hvordan føler du/vises det at de verdsetter arbeidet du gjør?
- Føler du at du får respekt ut fra ansvaret du har i hverdagen?
7. Har du en mentor? En du kan gå til ved f.eks. spørsmål?
- **Ja:** Hvordan synes du dette fungerer?
- **Nei:** Tror du hverdagen ville vært enklere ved å ha en mentor? Hvordan?
8. Skriver du IOP-en til eleven?
- **Ja:** Gjør du dette alene? Fikk du opplæring i det? Fortell!
- **Nei:** Hvorfor gjør du det ikke? Hvem gjør dette? Synes du det er dumt at du ikke er deltakende?
9. Har du kjennskap til elevens diagnose?
- **Ja:** På hvilken måte sørger skolen eventuelt for at du får videreutviklet din kunnskap og dine måter å jobbe på med denne eleven?

- **Nei:** Hvordan skulle du ønske at du kunne videreutvikle kunnskapen din? Hvordan er skolekulturen rundt å snakke om diagnose – er det åpent/lukket?
10. Om diagnosen er skjult, fra foreldrenes side, hvordan sikrer du at eleven lærer på best mulig måte?
11. Følger skolen opp arbeidet du gjør? Forklar.
- **Ja:** Hvordan følger de opp arbeidet du gjør?
- **Nei:** Savner du at noen følger opp arbeidet du gjør? Skulle du ønske noe var annerledes?
12. Føler du deg inkludert i det øvrige arbeidet teamet/skolen gjør? Hvordan?
- **Nei:** Hva skulle du ønske var annerledes?

PRAKSIS – DIDAKTISK GJØREN

13. Har du kjennskap til LK20?
- **Ja:** Hvordan forholder du deg til den i undervisninga du gir eleven?
14. Kan du si noe om hvordan du forbereder deg til timene?
15. Styrer du undervisningen ut fra elevens IOP? Hvordan synes du dette fungerer?
- **Nei:** Hva styrer du undervisningen etter?
16. Hvordan fungerer undervisningen i fag som eleven skal måles i? (f.eks. matematikk, norsk, engelsk)
17. Hender det at du sitter med følelsen av at du ikke kan faget du underviser i? Hva gjør du?
18. Føler du deg noensinne usikker i stillingen du har? Hvordan forholder du deg til det?
- Får du eventuell hjelp til å føle mestring?
19. Hvordan sikrer/vet du at målene til eleven oppnås?

(TOLÆRER)

20. Hvordan fungerer arbeidet ditt når du er i et tolærer-system? Forholder du deg til andre elever eller følger du kun den ene eleven?
21. Føler du at du får utrettet det arbeidet du er satt til å gjøre når du er i et klasserom med andre elever?
- **Nei:** Hva er utfordrende ved det?
22. Hvordan legges undervisninga opp når eleven ikke tas ut av klasserommet?

23. Hvordan samarbeid har du med din kontaktlærer/den andre læreren i klasserommet?
24. Har du samarbeid med foreldrene? Hvordan fungerer det?
25. Hvordan legger du opp til at eleven skal føle mestring?
26. Hvordan arbeider du med relasjonen til eleven om den/dere har en dårlig periode?
(f.eks. eleven viser lite interesse, er vanskelig osv.)
27. Hva gjør du som ufaglært lærer i situasjoner som kan være krevende uten utdanning?
Hvordan jobber du? (f.eks. får arbeidsoppgaver du ikke har kjennskap til, f.eks. å jobbe en-til-en/tolærer)
- (EN-TIL-EN)**
28. Hvor stor del av undervisninga de er du alene med eleven? Hender det at du er med andre elever i disse «segregerte tilbudene»?
29. Hvis vi tenker på om du trives eller ikke trives – hvilken følelse har du når du hver dag sitter alene med en-til-en-undervisning? Hva gir det deg?
30. Har du noe du ønsker å tilføye, noe du vil si som jeg ikke har nevnt?

Vedlegg 3 – Utdrag fra analyse

Trinn 2:

Forskningsspørsmål 1			
Hvordan ivaretas ufaglærte lærere på skolen?			
Informant 1	Informant 2	Informant 3	Informant 4
Jaja, *etterligner det hun føler rundt det* «kos deg med de her, ADHD og autisme og alt mulig. Vær så god» (Følte seg kasta inn i det)	Jeg ble egentlig tatt imot med ganske åpne armer der. Dem trengte en assistent og dem tar det kuli med meg og viser meg hva det innebærer og ansvarsområdene og det. Det gikk ganske bra.	Når man har det vanskelig er det jo ingen som er der og har den forståelsen for deg, for dem er ikke med barnet hele tiden, mens jeg er med barnet hele tiden.	Det varierer veldig, men sånn som rektor og inspektør, dem synes jeg er veldig, dem hører veldig på. Men dem har jo ansvar for hele skolen og dem har jo ikke tid til enhver tid til bare å følge med hva som skjer på mitt trinn for eksempel.

Trinn 3:

Forskningsspørsmål 1			
Hvordan ivaretas ufaglærte lærere på skolen?			
Informant 1	Informant 2	Informant 3	Informant 4
Mentorordning			
<p>De kollegaene jeg har hatt har vært veldig gode. De har møtt meg med åpne armer og prater masse om elevene våre, sånn som eleven jeg følger, i starten pratet vi om han nesten hver dag. Da snakket vi om hvordan vi skulle løse det for han. Det hjalp meg veldig når vi hadde gode samtaler om dem.</p>	<p>Ja, jeg kan egentlig prate med alle. Lærerne i klasserommet kan jeg prate med, hvis jeg lurer på noe. Eller rektor også for så vidt.</p>	<p>Jeg kunne stille spørsmål til rektor, så henne har jeg snakket mye med. Det er ikke alltid kontaktlærer har tid til å snakke. De ser eleven i klasserommet, mens de har undervisning, og da er jeg bak i klasserommet.</p>	<p>Det varierer veldig, men sånn som rektor og inspektør, dem synes jeg er veldig lyttende. Samtidig har de ansvar for hele skolen og har ikke tid til å følge med hva som skjer til enhver tid på mitt trinn for eksempel.</p>

Vedlegg 4 – Prosjektgodkjenning fra NSD/Sikt

Referansenummer

789209

Vurderingstype

Standard

Dato

25.05.2022

Prosjektittel

Ufaglærte læreres opplevelse av spesialpedagogisk undervisning

Behandlingsansvarlig institusjon

UiT Norges Arktiske Universitet / Fakultet for humaniora, samfunnsvitenskap og lærerutdanning / Institutt for lærerutdanning og pedagogikk

Prosjektansvarlig

Anne-Mette Bjøru

Student

Rebecca Tendstrand Iversen

Prosjektperiode

13.06.2022 - 23.06.2023

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 23.06.2023.

Kommentar

OM VURDERINGEN

Personverntjenester har en avtale med institusjonen du forsker eller studerer ved. Denne avtalen innebærer at vi skal gi deg råd slik at behandlingen av personopplysninger i prosjektet ditt er lovlig etter personvernregelverket.

Personverntjenester har nå vurdert den planlagte behandlingen av personopplysninger. Vår vurdering er at behandlingen er lovlig, hvis den gjennomføres slik den er beskrevet i meldeskjemaet med dialog og vedlegg. VIKTIG

INFORMASJON TIL DEG

Du må lagre, sende og sikre dataene i tråd med retningslinjene til din institusjon. Dette betyr at du må bruke leverandører for spørreskjema, skylagring, videosamtale o.l. som institusjonen din har avtale med. Vi gir generelle råd rundt dette, men det er institusjonens egne retningslinjer for informasjonssikkerhet som gjelder.

TAUSHETSPLIKT

Deltagerne i prosjektet har taushetsplikt. Intervjuene må gjennomføres uten at det fremkommer opplysninger som kan identifisere elever.

TYPE OPPLYSNINGER OG VARIGHET

Prosjektet vil behandle alminnelige kategorier av personopplysninger frem til den datoen som er oppgitt i meldeskjemaet.

LOVLIG GRUNNLAG

Prosjektet vil innhente samtykke fra de registrerte til behandlingen av personopplysninger. Vår vurdering er at prosjektet legger opp til et samtykke i samsvar med kravene i art. 4 og 7, ved at det er en frivillig, spesifikk, informert og utvetydig bekreftelse som kan dokumenteres, og som den registrerte kan trekke tilbake. Lovlig grunnlag for behandlingen vil dermed være den registrertes samtykke, jf. personvernforordningen art. 6 nr. 1 bokstav a.

PERSONVERNPRINSIPPER

Personverntjenester vurderer at den planlagte behandlingen av personopplysninger vil følge prinsippene i personvernforordningen om: · lovlighet, rettferdighet og åpenhet (art. 5.1 a), ved at de registrerte får tilfredsstillende informasjon om og samtykker til behandlingen · formålsbegrensning (art. 5.1 b), ved at personopplysninger samles inn for spesifikke, uttrykkelig angitte og berettigede formål, og ikke behandles til nye, uforenlige formål · dataminimering (art. 5.1 c), ved at det kun behandles opplysninger som er adekvate, relevante og nødvendige for formålet med prosjektet · lagringsbegrensning (art. 5.1 e), ved at personopplysningene ikke lagres lengre enn nødvendig for å oppfylle formålet DE

REGISTRERTES RETTIGHETER

Så lenge de registrerte kan identifiseres i datamaterialet vil de ha følgende rettigheter: innsyn (art. 15), retting (art. 16), sletting (art. 17), begrensning (art. 18), og dataportabilitet (art. 20). Personverntjenester vurderer at informasjonen om behandlingen som de registrerte vil motta oppfyller lovens krav til form og innhold,

jf. art. 12.1 og art. 13. Vi minner om at hvis en registrert tar kontakt om sine rettigheter, har behandlingsansvarlig institusjon plikt til å svare innen en måned.

FØLG DIN INSTITUSJONS RETNINGSLINJER

Personverntjenester legger til grunn at behandlingen oppfyller kravene i personvernforordningen om riktighet (art. 5.1 d), integritet og konfidensialitet (art. 5.1. f) og sikkerhet (art. 32). Ved bruk av databehandler (spørreskjemaleverandør, skylagring eller videosamtale) må behandlingen oppfylle kravene til bruk av databehandler, jf. art 28 og 29. Bruk leverandører som din institusjon har avtale med. For å forsikre dere om at kravene oppfylles, må dere følge interne retningslinjer og/eller rådføre dere med behandlingsansvarlig institusjon.

MELD VESENTLIGE ENDRINGER

Dersom det skjer vesentlige endringer i behandlingen av personopplysninger, kan det være nødvendig å melde dette til oss ved å oppdatere meldeskjemaet. Før du melder inn en endring, oppfordrer vi deg til å lese om hvilke type endringer det er nødvendig å melde: <https://www.nsd.no/personverntjenester/fylle-ut-meldeskjema-for-personopplysninger/melde-endringer-i-meldeskjema> Du må vente på svar fra oss før endringen gjennomføres.

OPPFØLGING AV PROSJEKTET

Personverntjenester vil følge opp ved planlagt avslutning for å avklare om behandlingen av personopplysningene er avsluttet. Lykke til med prosjektet!

Vedlegg 5 – Informasjonsskriv og samtykkeerklæring

Vil du delta i forskningsprosjektet

Ufaglærte læreres opplevelse av spesialpedagogisk undervisning?

Jeg er mastergradsstudent i spesialpedagogikk ved UiT Norges arktiske universitet. Dette er en forespørsel til deg om å delta i et mastergradsprosjekt hvor formålet er å finne ut hvordan ufaglærte lærere i ungdomsskolen opplever skolens organisering av spesialpedagogisk undervisning. I dette skrivet får du informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

Formål

I dagens samfunn snakkes det mye om at det er for mange lærere uten formell utdanning i skolen. Dette innebærer at det er mange elever som får spesialpedagogisk undervisning av en person som, på papiret, ikke har kvalifikasjonene til det. I mitt mastergradsprosjekt ønsker jeg å finne ut hvordan den ufaglærte læreren opplever skolens organisering rundt spesialpedagogisk undervisning, og problemstillingen er derfor formulert slik:

Hvordan opplever ufaglærte lærere skolens organisering av spesialpedagogisk undervisning?

Jeg har også valgt ut noen forskerspørsmål:

F1: Hvordan ivaretas ufaglærte lærere på skolen?

F2: Hva er din kunnskap om ditt mandat?

F3: Hvordan beskriver en ufaglært lærer de forskjellige undervisningsformene?

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

UiT Norges arktiske universitet er ansvarlig for prosjektet.

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

I prosjektet ønsker jeg å komme i kontakt med ufaglærte lærere som enten er ansatt som tolærer eller som assistent med en-til-en-undervisning som hovedansvar. Du må derfor ha erfaring med spesialpedagogisk undervisning på et av disse områdene.

Hva innebærer det for deg å delta?

Mitt prosjekt har en kvalitativ tilnærming, og vil bruke intervjuundersøkelser til å samle inn opplysninger som er relevant for prosjektets problemstilling. Opplysningene som kommer fram i intervjuundersøkelsene vil registreres på lydopptak, og jeg vil ta notater underveis i intervjuet. Varigheten på intervjuet anslås å vare mellom 30-60 minutter.

Det er frivillig å delta

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

Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger

Opplysningene om deg vil bare brukes til formålene vi har fortalt om i dette skrevet. Vi behandler opplysningene konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket.

Opplysningene som er gitt av deltakerne i prosjektet vil bli anonymisert, og deltakerne vil ikke kunne gjenkjennes i masteroppgaven.

Hva skjer med personopplysningene dine når forskningsprosjektet avsluttes?

Personopplysninger og lydopptak vil slettes etter at prosjektet avsluttes. Prosjektet vil etter planen avsluttes 23.06.23.

Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?

Opplysninger om deg behandles basert på ditt samtykke.

På oppdrag fra UiT Norges arktiske universitet 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 personvernopplysninger 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:

UiT Norges arktiske universitet v/Rebecca Tendstrand Iversen, mastergradsstudent i spesialpedagogikk tlf. 99330485, e-postadresse riv005@uit.no eller Anne-Mette Bjøru, veileder for masterprosjektet og universitetslektor på ILP, Institutt for lærerutdanning og pedagogikk, kontortlf. 784 50 120, e-postadresse anne.m.bjoru@uit.no.

Vårt personvernombud: Joakim Bakkevold, e-postadresse personvernombud@uit.no.

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

- NSD – Norsk senter for forskningsdata AS på e-post (personverntjenester@nsd.no)

Med vennlig hilsen

Rebecca Tendstrand Iversen

Mastergradsstudent i spesialpedagogikk

Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet *Ufaglærte læreres opplevelse av spesialpedagogisk undervisning*, og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

- å delta i intervjuundersøkelse

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

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

