



Uit

NORGES
ARKTISKE
UNIVERSITET

Institutt for lærerutdanning og pedagogikk

Fakultet for humaniora, samfunnsvitenskap og lærerutdanning

Fastere håndtrykk og stolthet

Hvordan kan rektor bidra til at assistentenes arbeid synliggjøres og verdsettes i større grad i skolen?

Susann Steinsvik Hansen og Anette Seppälä

PED- 3902 Masteroppgave i utdanningsledelse mai 2014



Forord

Denne mastergradsoppgaven tar for seg en yrkesgruppe som vi opplever som lite omtalt, men som lever aktivt sammen med oss i skolehverdagen. Å sette fokus på en lite «synlig» yrkesgruppe opplever vi som verdsettende overfor det store antall assistenter. De utgjør en viktig «brikke» sammen med lærere og skoleledere i skolens hverdag. Som ledere er vi opptatt av at alle medarbeidere skal bli sett.

Det har vært en lang modningsprosess for oss som studenter å forske på denne yrkesgruppa Mastergradstudiet har vært som en reise inn i et ukjent landskap med emner som har vært spennende, lærerik, men også utfordrende. Som ledere er vi opptatt av at alle medarbeidere skal bli sett, og i forskerlitteraturen finner vi lite forskning på arbeidet assistentene gjør i skolen. Denne oppgaven blir vårt bidrag til feltet. Kunnskapen vi har tilegnet oss gjennom studiet utgjør en referanseramme og en verktøykasse for oss som har skole og opplæring som arbeidsområde.

Det å skulle skrive en masteroppgave ved siden av full jobb har ikke alltid vært enkel. Mange timer er lagt ned til lesing, intervjuer, veiledning og ikke minst i skriveprosessen av oppgaven. De fire år med studier har fløyet fort avsted, og at vi sitter igjen med mye kunnskap som kan bidra og gjøre oss til gode ledere i skolen.

Takk til vår veileder Else Stjernstrøm for stødig veiledning og oppmuntrende ord underveis, og til våre familier som har stilt opp og støttet oss på veien. Vi takker også våre informanter som velvillig stilte opp og delte erfaringene sammen med oss.

Å skrive oppgave sammen har både fordeler og ulemper, men dette har vi kommet styrket ut av på alle måter.

Tromsø, mai 2014

Susann Hansen og Anette Seppälä

Innhold

Forord	2
Kapittel 1 Innledning og beskrivelse av oppgaven.....	5
1.1 Oppgavens avgrensning og problemstilling	6
1.2 Oppgavens oppbygning	7
1.3 Presentasjon av informantene.....	7
Kapittel 2 Assistenter i skolen	9
2.1 Assistentenes arbeidsoppgaver.....	10
2.2 Forskning om assistenter i skolen	14
Kapittel 3 Teoretisk tilnærming/rammeverk	17
3.1 Ledelse	17
3.2 Skoleleder	18
3.3 Verdsettende ledelse	21
3.4 Verdibasert ledelse	24
3.5 Relasjonsledelse	26
3.6 Veiledning	29
3.7 Teori – en oppsummering	32
Kapittel 4 Metode og forskningsdesign	34
4.1 Kvalitativ metode	34
4.2 Individuelt intervju	35
4.3 Gruppeintervju.....	36
4.4 Utvelgelse av informanter	38
4.5 Transkribering av intervjuene.....	39
4.6 Anonymitet	40
4.7 Koding og kategorisering	40
4.8 Kvalitet i undersøkelsen	42
4.9 Oppsummering av metodekapitlet.....	42
Kapittel 5 Analyse og drøfting.....	43

5.1 Veiledning	43
5.2 Samarbeid.....	47
5.3 Verdsettende	53
5.4 Utfordringer og kompetanse.	58
5.5 Oppsummering av analyse og drøfting	61
Kapittel 6 Avsluttende refleksjoner.....	63
Litteraturliste“	65
Internett adresser:	69
Vedlegg	71

Kapittel 1 Innledning og beskrivelse av oppgaven

Denne oppgaven tar for seg verdsettelse av assistentene i skolen. Statistikk viser at assistenter i skolen har økt betraktelig siden begynnelsen av 2000- tallet (GSI 2012-2013). Det er en felles oppfatning at assistenten er en viktig yrkesutøver i skolen. Assistentene sier selv at de er viktige som kollegaer til læreren i forhold til elevens faglige og sosiale utvikling. Til tross for dette opplever mange assistenter at de ikke verdsettes på samme måte som resten av kollegiet. I en undersøkelse utført av Rambøll kom det frem at det er et misforhold mellom assistentenes og skoleleders syn på omfanget av veiledning. Assistentene oppgir at de får mye mindre veiledning enn det skoleleder antar at de får. Behov for økt veiledning og kompetanse er en viktig forutsetning for å gjøre en god jobb i skolen mener mange assistenter (Meld. St. nr. 18, 2010-2011). Vi lurer på om veiledning og økt kompetanse kan være med på å øke verdsettelse?

I vårt samarbeid med assistentene har vi kjent et behov for å forske på hvordan deres arbeid kan bli mere synlig, da vi selv har erfart dem som lite fremtredende i skolehverdagen. Med tanke på et økt behov for nye medarbeidere i skolen, og med et økende antall elever med særskilte behov lot vi oss inspirere til å se nærmere på hvordan de opplever veiledning, samarbeid, verdsettelse og utfordringer. På samme måte har vi vært opptatt av rektors ledelse overfor assistentene ved å ta for oss de samme områder i et individuelt intervju.

Å øke vår kunnskap gjennom erfaringsdeling med assistenter og rektor kan være med på å skape en større forståelse for hverandre som arbeidstakere. Dette bidrar til å skape et større avhengighetsforhold til hverandre på en positiv måte. Tittelen på oppgaven vår heter *Faste håndtrykk og stolthet*, og målet med denne oppgaven er å rette fokuset på verdsettelse av assistentenes arbeid. Er det mulig å danne et bilde av assistentene drømmehverdag? Det er ikke sikkert at det er manglende anerkjennelse som skaper usynlige arbeidstakere, men en generell oppfatning viser at vi føler oss mer verdsatt når vi blir sett. Kanskje det kan bidra til at håndtrykket blir fastere og at stoltheten blir større?

1.1 Oppgavens avgrensning og problemstilling

I faglitteraturen finnes det mye forskning på det å lede pedagoger i utdanningssektoren i motsetning til det å lede arbeidstakere uten profesjonsutdanning. Ved hjelp av faglitteratur som er på markedet har vi beskrevet assistentens kompetanse og arbeidsoppgaver.

Vi har valgt å trekke frem assistentens behov for verdsettelse. Under dette begrepet har vi lagt inn de fire hovedområdene som intervjuene våre tok utgangspunktet i. Vår nysgjerrighet relateres til hvilken innflytelse de fire områdene kan utøve på assistentenes opplevelse av stolthet og verdighet/verdsettelse, og hvordan leder kan legge til rette for det. For å finne svar på dette har vi valgt å gi en generell beskrivelse av veiledning da den kan være et verktøy som rektor kan bruke i skolen.

Den teoretiske tilnærmingen vi har valgt å bruke er å beskrive ulike retninger som kan si noe om verdsettende ledelse, relasjonsledelse, verdibasert ledelse, veiledning og støtte oss på andre kildehenvisninger som vi ser relevant for vår problemstilling. Ut fra disse tilnærmingene håper vi å bidra til en utvidet forståelse av hva assistentene selv uttrykker gjennom intervjuene.

Lærere og ledes atferd diskuteres flittig rundt omkring middagsbordene over hele landet i motsetning til assistentgruppa. De går i alle fall med lydløse skritt. Det kan nok hende at mange snakker tiltalende om dem, men burde vi heller sagt det til dem direkte? Det skulle også vise seg at det ikke var enkelt å få dem i tale heller. En stor del av dem er ikke vant med å uttale seg i «offentlige rom», og har utfordringer med å sette ord på det de mener, selv i en dialog med oss. Vi lurer på om det er dette «ukjente rommet» de trenger å bli verdsatt på for å føle seg stoltere?

Vi ønsker svar på hvordan assistentene i skolen opplever at våre fire underkategorier i intervjuene balanserer med hverandre, og at balansen tilslutt kan danne et fundament i oppfattelsen av det å føle seg verdsatt. I tillegg ønsker vi å se nærmere på hvilke motsetninger som ligger mellom leders og assistenters oppfatninger av verdsettelse og hvordan de til sammen kan danne et handlingsforløp som kan gi grunnlag for konkrete områder en kan bygge videre på. Her kan vi kort si at ulike variabler har ulike mulige forløp som, rektors ledelsestype, kjønn, erfaringsbakgrunn og organiseringsmodell uten at vi går inn på dette i vår undersøkelse.

Vår problemstilling er som følgende;

Hvordan kan rektor bidra til at assistentens arbeid synliggjøres og verdsettes i større grad i skolen

1.2 Oppgavens oppbygning

Denne oppgaven består av seks kapitler som også har hver sine underkapitler. Det første kapitlet redegjør vi for vårt valg av problemstilling og hvorfor vi har valgt denne oppgaven. Vi presenterer oppgavens avgrensning, problemstilling og oppgavens oppbygging.

Det andre kapitlet gir en beskrivelse av hvem assistentene er og hva de gjør. Vi viser til uttalelser fra deres eget fagforbund og ulike undersøkelser og statistikk om bruk av assistenter i skolen og om forsknings resultater fra England.

Tredje kapittel er vår teoretiske tilnærming, og her vektlegges ulike innfallsvinkler på ledelse og veiledning som kan knyttes til oppgavens problemstilling. Innen ledelse har vi beskrevet hva ledelse kan være ved å ta for oss ulike definisjoner på dette. I tillegg har tatt med ulike momenter fra verdsettende, verdibasert og relasjonsledelse. Innen veiledning har vi valgt å gi en generell beskrivelse av hva begrepet kan være.

Det fjerde kapitlet er en begrunnelse for vår forskningsdesign og metodedelen. Her vil vi si litt om prosessen og tanker vi gjorde oss underveis.

I femte kapittel har vi valgt å presentere empiri og drøfting sammen der vi har delt disse opp i fire kategorier og drøfter disse fortløpende. På den måten vil oppgaven få en tydeligere sammenheng der teori forsterker empiri. Assistentenes og rektors uttalelser kommer til uttrykk både gjennom indirekte og direkte sitater. På slutten av dette kapitlet gir vi også en kort oppsummering av funn og analyse.

Den sjette delen inneholder avslutningsdelen der vi kommer med en oppsummerende betraktning av funn og analyser som kan besvare vår problemstilling. Her vil vi også gjøre oss opp noen tanker som kan være aktuell for videre forskning om assistentene.

1.3 Presentasjon av informantene

Vår forskning handler om assistenter i skolen og ble det naturlig for oss å bruke dem som informanter. Vi bestemte oss tidlig i prosessen at vi ville gjennomføre et gruppeintervju med flere assistenter. Vi var interessert i å vite hvilke erfaringer

informantene hadde innen feltet vi forsket på og ved å få frem ulike synspunkter gruppen hadde i forhold til de fire underkategoriene. Vi så fordelene av at de kom fra ulike arbeidsområder, men dette var ikke kriterier vi stilte. Den ulike bakgrunnen til assistentene gjorde at vi fikk et større innblikk i deres arbeidshverdag også i forhold til deres arbeidsoppgaver og hvor de arbeidet.

Perspektivet på ledelse fikk vi inn gjennom intervjuet med rektor. Hun har lang erfaring som pedagog og rektor i skolen.

Skolen er en fådelt skole fra 1 – 10 trinn med cirka 150 elever. Ledelsen er organisert med rektor og to teamledere. Assistentene jobber både i barne- og ungdomsskolen og på SFO. En del av dem arbeider med elever med alvorlig fysiske funksjonshemninger, mens noen av dem arbeider med elever som har adferds diagnoser, og med elever som har et annet morsmål.

Det kom frem under intervjuet at de har varierende yrkeserfaring og utdanning. De fleste av dem har videregående skole innen helse, og barn – og ungdomsarbeider. En av dem har høyskoleutdanning. Den personlige uformelle kompetansen de sitter inne med kan være knyttet til livserfaring, alder eller ansiennitet. Alderen på yrkesgruppen er fra 20 – 55 år. Tjenestetiden til assistentene varierer fra et par måneder til 26 år. I en undersøkelse foretatt av Levanger kommune i 2013 kom det frem at yrket er kvinnedominert og gjennomsnittsalderen er over 46 år. Flesteparten arbeidet i deltidsstillinger under 80 %. Assistentene arbeidet mest innen spesialundervisning med små grupper eller enkeltelever. Resultatet av undersøkelsen fra Levanger kommunen er sammen fallende lik med resultatet vi fikk fra våre informanter (Levanger kommune 2014). Alle informantene våre viste en positiv innstilling til å delta i undersøkelsen. De sa at det var på tide at assistentene også fikk «*litt oppmerksomhet*». Derfor mente de det var viktig for dem å delta i forskningsprosjektet vårt.

Kapittel 2 Assistenter i skolen

Som tidligere nevnt finnes lite forskning om assistenter og deres arbeid i skolen. I faglitteraturen blir denne yrkesgruppen nevnt i forbindelse med spesialpedagogikk der assistenten beskrives som en viktig aktør i forhold til det praktiske opplæringstilbudet til elever med særskilt behov. Som nytilsatt assistent på en videregående skole midt på nittitallet søkte Marit Kronen (2008) etter informasjon om hvordan hun skulle gjøre jobben sin. Hun erfarte at det var lite faglitteratur om assistenter og etter lang erfaring i yrket skrev hun boken som hun selv ønsket seg da hun var ung og uerfaren i yrket. Boken hennes gir ikke bare informasjon om hvordan det er å arbeide som assistent, men den synliggjør også en yrkesgruppe som har vært lite omtalt i den norske faglitteraturen. Forskningsinteressen omkring assistenter i skolen har økt betraktelig i de fem siste årene, der fokuset har vært rettet mot økt ansettelse av ufaglært personal i skolen. Statistikk fra GSI¹(2011-2012) viser at den største ansettelsen av personalet i skolen er assistentgruppen.

I synonymordbøker oversettes assistent til medhjelper. En tittel som har vært brukt og som fortsatt brukes om personer i ulike underordnede stillinger. Tittelen brukes særskilt om yrkesgrupper som arbeider i barnehage, skolefritidsordninger, skole og i andre yrker innen helse, industri osv. I dag brukes betegnelsen skoleassistent i grunnskolen og elevassistent på videregående, men flere skoler bruker også miljøarbeider, barn – og eller omsorgsarbeidere (Kronen 2008). Mange assistenter mener at yrkestittelen deres er for diffus ved at den beskriver ikke hva de gjør. Noen av dem vi har vært i kontakt med sier at begrepet assistent kan til og med virke degraderende, ved at de opplever at *de har ingen ting de skulle ha sagt, de skal gjøre det andre sier de skal gjøre*.

Assistenten er en del av skolens ansatte, men de inngår ikke i undervisningspersonalet, selv om de arbeider tett sammen med pedagogene.. Mange skoler har assistenter i fast stilling som hovedsakelig er ansatt i SFO og på elever som har særskilt behov. Det er flere assistenter i grunnskolen enn i videregående skole (Rambøll 2010).

Det er vanskelig å tidfeste når assistenter ble ansatt i skolen. Fox sin kommentar om at « assistenten i skolen bare kom» stemmer godt til den manglende faglitteraturen om yrkesgruppen (Fox 2000:7). I forbindelse med integreringsloven av 1975 og lov om

¹ System for registreringer av opplysninger om undervisning i grunnskolen i Norge.

spesialskoler innlemmet i grunnskoleloven ble assistentene en del av skolens personale. Da HVPU² reformen ble vedtatt i 1987 og flertallet av spesialskoler ble nedlagt ble elevene overført til den grunnskolen i sin kommune. Da det var et faktum at elever med fysisk og psykisk utviklingshemming skulle overføres til sin hjemkommune økte også antall assistenter i skolen (ibid). Ansettelse av assistenter økte også på videregående skoler da reformene 1994 og 1997 tredde i kraft, med endret målstyring og av innhold (Asmervik, m. fl. 2002).

Assistent har ulik yrkesbakgrunn og utdanning og det stilles ingen formelle krav til yrket i skolen, men arbeidsgiver foretrekker å tilsette de som har gjennomført videregående skole, erfaring fra barnehage eller helse (Fox 2000). I dag har mange fagbrev som barn- og ungdoms arbeider. Denne yrkesgruppen er utdannet i å arbeide innen hele oppvekstfeltet (ibid). På sikt vil de gradvis erstatte assistenter (NOU 2009:18). Med en økt kompetanse vil denne yrkesgruppen være enda mer verdifull i skolen (Fox 1998). Andelen av assistenter som har høgskoleutdanning er liten. I likhet med Norge har assistentene i England ulik utdanning. Ved at assistentene har ulik utdanning gir det dem ulike roller og titler som *higher level teaching assistants* eller *teaching assistants* (Meld. St. 18, 2010-2011).

2.1 Assistentenes arbeidsoppgaver

Assistentenes arbeidsoppgaver ikke er regulert i dagens lovverk, men i forarbeidene til opplæringsloven (Meld. St 18, 2010 - 2011). Det er pedagogen som har ansvaret for undervisningen til elevene (Opplæringsloven 1998). Assistentens oppgave er å hjelpe til og bistå lærer i opplæringen, men de skal ikke ha ansvaret for å planlegge undervisningen (Opplæringsloven § 10 – 11 av 2013). Ved gjennomføring av opplæring kan assistentene gjennomføre et opplegg som faglærer har planlagt.

Det er viktig at faglærer har gitt assistenten informasjon om eleven og elevens mestringsnivå og at faglærer vet og kjenner til assistentens kompetanse. I de tilfeller der assistenten trenger kompetanseheving er det rektors oppgave å legge til rette for at assistenten får det (Fox 2000). I elevens individuelle opplæringsplan (IOP) skal det komme frem hvilke timer som er assistentens ansvar (Gustavson og Sevje 2012).

² Helsevernet for psykisk utviklingshemmede.

De vanligste pedagogiske oppgavene assistentene utfører er å hjelpe elever med lese- og skrivevansker og gi opplæring til mindre grupper som har et behov for ekstra faglig støtte (Meld. St. 20, 2012 – 2013). De hjelper til i av – og på kledning, fysisk trening av funksjonshemmede, inspeksjon i skolegården eller i forbindelse med transport (Asmervik m.fl. 2002). Mange assistenter synes det er vanskelig å justere grensen mellom det å hjelpe til og å stille krav, slik at elevene ikke blir passive og for mye avhengig av assistentene. De opplever at elevene har et annet forhold til dem enn til læreren. Samtidig er mange elever så avhengig av assistentene at de opplever frustrasjoner når vedkommende er borte fra skolen (ibid).

Ved at assistentene arbeider nært inn på elever får de mye kunnskaper om elevens faglige og sosiale utvikling. Samarbeidet med hjemmet gir viktig informasjon til skolen som assistentene får i møte med foresatte i garderoben. Når faglærer og assistenter har møter deler assistentene sine erfaringer om eleven de har hatt ansvar for. Denne informasjonen er nyttig for faglærer som planlegger undervisningen videre for eleven (Fox 2000).

I arbeidet med faglærer eller spesialpedagog er det viktig å få til gode samarbeidsvilkår, f.eks ha samme mål som pedagog. Der det oppstår uenighet skal det være rom for uenigheter. For at assistentene skal oppnå et godt samarbeide med dem de arbeider med er det viktig å bli godt kjent med dem en samarbeider med, både voksne og elever (Kronen 2008). Ledelsens oppgave er å legge til rette for møter der assistentene og faglærer utveksler informasjon, samordner planer og evaluerer virksomheten. Mange assistenter sier at de føler seg verdsatt og støttet når de deltar på felles møter, og lærere sier at de setter stor pris på støtten og ferdighetene assistentene tilbyr. I følge Fox (2000) er det et fåtall skoler som har praksis på å sørge for jevnlig og konstruktiv tilbakemelding til assistentene. Dette er ikke en bevist handling, men kommer ofte av at skolen ikke har satt av tid til evalueringer og at lærerne selv ikke mottar positiv tilbakemelding på sitt arbeid (ibid).

Mange assistenter gir uttrykk for at de er usikre på hvordan og hvilke arbeidsoppgaver de skal utføre. Kronen (2008) sier at assistentene må se seg selv som en ressurs som er like viktig som andre ansatte. Hun mener at assistentene må ha tro på egne ferdigheter men likevel være ydmyk nok til at de må be om hjelp og veiledning. Det å ha god

innsikt er et tegn på styrke (ibid). Ofte er det konkrete grunner til at assistentene opplever usikkerhet i jobben sin (Fox 2000). Det kan være mangel på bakgrunnsinformasjon, at en ikke vet hvem en skal forholde seg til, at det er mange som formidler beskjeder, kommunikasjonssvikt, mangel på felles planlegging, mangel på tillit og mangel på støtte. I disse tilfellene er kommunikasjon et nøkkelord og selvoppfatning er en viktig forutsetning for personens tanker, følelser, motiver og handlinger.

I skolen ser vi at assistentene blir oppfattet annerledes enn pedagogene, og disse egenskapene kan bli gjenstand for verdivurderinger. Eksisterer det en alminnelig oppfatning om assistenter vil også assistentene i sin rolle vurdere den på samme måte. Stillingsinstrukser til assistentene er ofte for generell. Instrukser skal oppgi rolle avklaringer ved å tydeliggjøre forventninger mellom lærer og assistent (Gustavson og Sevje 2012). Arbeidsoppgavene varierer etter hvilke elever assistentene arbeider med. Elever med diagnoser eller problemfelt har ulike behov. Assistentene opplever at de er usikker på hvordan de skal arbeide med elevens problemområde. Det er viktig at assistentene selv søker kunnskap om eleven (Kronen 2008). I tilfeller der assistenter ikke får opplæring opplever de at læreren ikke har tillit til det de gjør. Dette kan medføre hindringer i deltakelse og kreativitet. Assistenten har samme krav til taushetsplikt som pedagoger (Fox 2000).

Mange assistenter etterlyser kurs for å utøve en bedre jobb. Dette har det blitt satt fokus på blant annet i England. Det britiske utdanningssystemet slo fast at ved å innføre en nasjonal struktur for assistentene vil deres karriere bli forbedret. Assistentene må få tilbud om kurs og opplæring i utøvelse av jobben og oppvekstetater må sørge for at assistentene får godkjent opplæring for å gjøre sine oppgaver best mulig (ibid).

Forskning fra England viser at det har vært et behov for å sette fokus på «teamwork» mellom assistenter og lærere for å få til et godt samarbeid. Fra 1997 til 2004 har det vært en kraftig økning på ansettelse av «teacher assistant» i engelske skoler. Engasjement har vært på assistentens status, lønn, utdanning og arbeidsforhold. I arbeidet med å få «løftet» assistentene er teamarbeidet med lærerne en viktig faktor i arbeidet med å øke assistentenes kompetanse og verdsettelse (Vincett m. fl. 2005).

Ved flere undersøkelser fra Norge viser disse at lærerne samarbeider mer nå enn tidligere (Skaalvik og Skaalvik 2012). I flere forskninger som er gjennomført med intervju av lærere kommer det ikke frem om assistentene deltar på møter.

Rektor har det overordnede ansvaret og skal sørge for at assistenter får den veiledningen de trenger ved å frigjøre tid til planlegging og veiledning. Det er viktig at assistentene selv melder fra om behovet til rektor. Den praktiske gjennomføring av veiledning kan være med rektor selv, fag - eller kontaktlærer, eksterne instanser som PPT eller det kan være med en annen assistent som har lengre erfaring. Foresatte er også en viktig informasjonskilde (Kronen 2008).

Ved at rektor har det overordnede ansvaret og skal sørge for at assistenter får den veiledningen de trenger ved å frigjøre tid til planlegging og veiledning. Det er viktig at assistentene selv melder fra om behovet til rektor. Den praktiske gjennomføring av veiledning kan være med rektor selv, fag - eller kontaktlærer, eksterne instanser som PPT eller det kan være med en annen assistent som har lengre erfaring. Foresatte kan også gi informasjon om sin elev (Kronen 2008).

Vanlig praksis viser at rektor delegerer ansvaret til lærere med spesialundervisning (Fox 2000). Elevene som har særskilte behov er direkte avhengig av assistentens kunnskap og dyktighet. Dette er et behov som rektorene har satt lys på. Det er kontaktlærerne som hovedsakelig har det daglige ansvaret for assistentene (ibid).

Læreren burde i så måte få et erkjent ansvar ved bruk av assistentene i skolen, i forhold til kostnadene ved bruk av assistenter. Det er læreren som arbeider med assistentene og som har den direkte innflytelsen i bruk av assistentene og som ser behovet (The Audit Commission/HMI 1992). Elever med enkeltvedtak har ofte en assistent som følger eleven gjennom hele skoleløpet. Assistenten er avhengig av å få informasjon om organisering i klassen og hvordan denne gjennomføres. Når faglærer skal ha egne timer med elever som har særskilte behov kan assistenten være sammen med en gruppe som klarer å arbeide selvstendig (Gustavson og Sevje 2012). I tilfeller der assistenter arbeider alene med en eller flere elever forventes det at assistenten er ansvarlig ved å sørge for at elevens velferd er sikret, f.eks. ved praktiske aktiviteter (Fox 2000).

Lindbäck og Strandkleiv (2010) mener at veilederen til *opplæringsloven om spesialpedagogisk hjelp og spesialundervisning* (2009) utarbeidet av utdanningsdirektoratet legitimerer for bruk av ufaglært arbeidskraft i opplæringen og at formuleringen åpner for at assistenter kan drive undervisning, såfremt det gjennomføres veiledning og tilsyn av lærer. Assistenter arbeider med elever som har ulike diagnoser og som ofte er meget krevende. Ved at assistenter har ansvaret for disse elevene kan dette medføre at elever med særskilte behov ikke får det opplæringstilbudet som de har krav på.

I 2013 ble § 10-11 endret i Opplæringsloven (1998). Endringen gjaldt særskilt bestemmelse om bruk av personal som ikke er ansatt i undervisningsstilling og som bistår undervisningspersonale i undervisning. Formålet med dette var å sikre assistentens oppgaver i skolen slik at de ikke ble brukt feil og at de fikk en adekvat veiledning (Rundskriv av F-04-13).

Assistentenes organisasjon er Fagforbundet. Fagforeningen arbeider med å synliggjøre barn og ungdomsarbeidernes arbeid. De engasjerer seg i arbeidsvilkår, lønn og leksehjelpordningen. I Fagforbundets konferanse som ble arrangert i april 2014 mente Stortingsrepresentant Christian Tynning Bjørnø at barn og ungdomsarbeiderne ikke får den annerkjennelsen de trenger i skolen. Det kom frem lovnad om at Kirke, - utdanning og forskningskomiteen ville legge frem et forslag i Stortinget om kompetanseløft til alle som arbeider i grunnskolen.

Fagforbundet har startet et toårig prosjekt der barn – og ungdomsarbeideryrket er satt under lupen. Målet er å heve status for denne yrkesgruppen og fremheve deres kompetanse. Det finnes flere tusen rundt omkring i landet som ikke blir nevnt når politikerne uttaler seg om skole. Dette vil Fagforbundet gjøre noe med og mener at et økt samarbeid mellom skole og SFO kan være en kilde til økt trivsel, flere hele stillinger, bedre kvalitet og gjensidig forståelse (Fagforbundet 2014).

2.2 Forskning om assistenter i skolen

Det har vært fokus på bruk av assistenter som ufaglærte lærere i skolen både i media og i offentlige dokumenter. Bruk av assistenter som ufaglært spesiallærer er et resultat av prioriteringer innenfor den trange kommuneøkonomien (Wilson m. fl. 2010).

Kommunene kan ansette i midlertidig stilling dersom det ikke er mulig å få tak i lærere som fyller kompetansekravene (Opplæringsloven 1998).

Rambøll (2010) utførte en undersøkelse etter oppdrag fra KS i bruk av assistenter og lærere uten pedagogisk kompetanse i kommunal og fylkeskommunal grunnsopplæring. Kartleggingen hadde som hensikt å finne ut hvilken kompetanse, hvilke arbeidsområder og oppgaver personer uten godkjent pedagogisk kompetanse hadde og hvilke type veiledning og kompetanseutviklingstiltak assistentene og lærere uten godkjent pedagogisk kompetanse får tilbud om. Deltakerne i undersøkelsen var assistenter, lærere uten formell utdanning og rektorer. Sluttrapporten viser at det er et misforhold mellom skoleledelsens og assistenters syn på omfanget av veiledning. Assistentene oppgir de får mye mindre veiledning enn det skoleleder oppgir at de får. Det kom frem at ca. 40 % av assistentene oppgir et behov for mer veiledning og kompetanse i forhold til sine arbeidsoppgaver. De som veileder assistentene er hovedsakelig lærere med godkjent pedagogisk kompetanse og avdelingsledere, men også inspektører og skoleleder veileder i noe grad. Assistentene oppgir at observasjon av erfarne lærere og erfaringsutveksling blir sett på som en type veiledning. Flertallet av skolelederne mener at det er den faglige veiledning og erfaringsutveksling som er mest brukt (ibid). Departementets vurdering og forslag etter sluttrapporten fra Rambøll var at skoleeier skal sørge for at assistenter får den nødvendige veiledningen de har behov av (Meld. St. nr. 18, 2010 – 2011).

Utdanningsforbundet har utarbeidet et temanotat som viser statistikk over årsverk uten godkjent utdanning herunder assistenter. Denne viser økning i antall assistenter i skolen de senere år. Om en assistent utfører undervisningsoppgaver regnes de ikke som assistenter, men som undervisningspersonale uten godkjent utdanning (Utdanningsforbundet 2010). Små kommuner har større utfordringer i å tilsette pedagogisk personal for å få økt voksen-tettheten, mens i store kommuner ligger utfordringene i spesialundervisning og tett oppfølging av ordinær undervisning (Meld. St. Nr. 18 2011 – 2012).

Det er ansatt over 3000 assistenter i løpet av de 10 siste årene, hovedsakelig i spesialundervisning (tabell 6, GSI 2013/14). Timetallet ved bruk av assistenter har også

økt (tabell 6, GSI, 2011-12).). Over 50 prosent av elevene med spesialundervisning har mer enn sju timer med assistent pr uke (Utdanningspeilet 2013). Det kommer ikke frem om det er med eller uten faglærer. Kommunene begrunner at de viktigste forklaringer til dette er en økning av antall elever med enkeltvedtak og at de ønsker å følge opp enkeltelever. Mange små kommuner opplever problemer med å få tilsatt kvalifisert ansatte med relevant utdanning (Meld. St. nr. 18, 2010 – 2011)

Kapittel 3 Teoretisk tilnærming/rammeverk

3.1 Ledelse

I vår problemstilling har lederen stor betydning for at assistentenes arbeid skal synliggjøres og verdsettes mer i skolen. Verdibasert -, verdsettende- og relasjonsledelse inneholder elementer som er med på å fremheve verdi og synliggjøring. Vi ser også at medarbeiderskap har fått mer betydning på arbeidsplasser, i den hensikt at samspillet mellom leder og medarbeider er en viktig faktor for å oppnå kvalitet og gode resultater i skolen. I forskningslitteraturen er det et mangfold av definisjoner på ledelse og disse endres etter samfunnets utvikling. Felles betegnelser innen flere ledelsesdefinisjoner er å gi retning og utøve innflytelse. Ledelse er knyttet til en kontekst og eksisterer i sosiale relasjoner som tjener sosiale mål, og er avhengig av den (Møller 2009).

Bryman (1996) definerer ledelse som en prosess ved at ledelse er en sammenhengende rekke av handlinger der målet er å påvirke mennesker, slik at de kan sette egne mål og nå disse. Definisjonen bygger på tre aspekter på ledelse. Ledelse utøves av en eller flere personer som utøver en handling. Den har som hensikt å få andre til å gjøre noe og sørge for at organisasjonen når sine mål. (Jacobsen og Thorsvik 1997). Ledelse er en aktivitet som er innen ulike organisatoriske rammer beskriver ledelse med fem kategorier:

1. Ledelse kan vise til en formell posisjon i et autoritetshierarki. Når det snakkes om ledelse, tenker man på lederstillinger i organisasjonen.
2. Ledelse kan vise til den person som betegnes som leder.
3. Ledelse viser til den rollen som er knyttet til stillingen, hvilke funksjoner den er tillagt.
4. Ledelse kan vise til den måten lederen utfører jobben på, hvordan leder utfører funksjonene som er tillagt i stillingen, og forsøker å fylle rollen som leder.
5. Ledelse kan vise til den effekt som lederens arbeid og atferd har på virksomheten i organisasjonen (Jacobsen og Thorsvik 1997 s:338).

Vi mener Sørhaug (1996) sin definisjon av ledelse gir en beskrivelse av hvordan rektor kan bidra til at assistentene arbeid synliggjøres og verdsettes i skolen:

Ledelse er først og sist en relasjon. Den baserer seg på et mandat, men mandatet er en levende sosial prosess av makt og tillit som ledelsen både blir gitt og må ta både ovenfra og nedenfra (Sørhaug(1996), i Møller 2009:48).

Et sentralt aspekt med ledelse er at den er knyttet til utfoldelse og forvaltning av makt og autoritet, som blir formidlet gjennom språk og tegn (Møller 2006). Men ledelse er ikke en personlig egenskap som bestemte individer har, og som setter en leder i stand til å lede skolen ved hjelp av sine personlighetstrekk. Det handler om evner ledelse har i å gjøre handlingsvalg og føre gode samhandlingsprosesser. I dette ligger et gjensidig avhengighetsforhold mellom leder og de som blir ledet. Skoleleder må distribuere eller spre ledelse i hele organisasjonen (Fevolden og Lillejord 2005). Om organisasjonen er delt opp i flere enheter med felles ledelse kan leder delegere oppgavene til avdelingsledere. For å få til en god distribuert ledelse er ledelsesteamet en viktig faktor ved at det er faste møter og innbyrdes koordineringer og forventninger (Qvorstrup 2012).

3.2 Skoleleder

Rektors mandat styres av Opplæringsloven og nåværende læreplan, Kunnskapsløftet 2006. Rektor skal *holde seg fortrolig med den daglige virksomheten i skolene og arbeide for å videreutvikle virksomheten* (Opplæringsloven 1998).

Som leder har rektor ansvaret for at skolen blir drevet etter statlige bestemmelser, innenfor de gitte rammene og supplerende bestemmelsene som skoleeier har gitt. I dette ligger det et ansvar for den daglige driften, sette opp budsjetter, sørge for at planer blir gjennomført, kontrollere at regnskapet blir overholdt, være med i prosessen ved ansettelser, være pådriver for at skolen blir utviklet og sørge for at timeplaner blir laget, og i tillegg fungere som personalleder og veileder (Fevolden og Lillejord 2005). Det vil være vanskelig for en rektor å rekke å gjøre alle disse oppgavene. De fleste skoler har et ledelsesteam som fordeler oppgavene seg imellom. Men rektor har likevel det overordnede ansvaret (Qvorstrup 2012).

Lillejord (2011) trekker frem tre ledelsesområder, administrativ, pedagogisk og personalledelse. Den administrative oppgaven handler om å lede skolens personale pedagogisk mot en felles innsats for elevenes læring og utvikling. I samarbeid med

skolens personale må rektor vise evne til å sortere og prioritere å gjøre politiske vedtak om til pedagogisk praksis. Som utviklingsagent må rektor sette seg inn i og være oppdatert i ytre påvirkninger og føringer som vil prege og utfordre skolen fremover. Rektors administrative og pedagogiske ledelse handler om å la administrative og pedagogiske avgjørelser styrke hverandre gjensidig og at de bidrar til en profesjonell praksis. Disse områdene er i et avhengighetsforhold til hverandre ved at pedagogiske valg må behandles administrativt, likeledes vil administrative avgjørelser påvirke skolens pedagogiske arbeid (Møller og Ottesen 2011). Ved pedagogisk ledelse arbeider rektor i et vidt felt fra å lede det daglige arbeidet til utviklingsprosjekter. I dette arbeidet vil personalets involvering i ledelsesprosessen være varierende etter hvilke oppgaver det dreier seg om og hvilken kompetanse personalet har i å gjøre disse oppgavene (Grøterud og Nilsen 2008).

Grunnlaget for ledelse i skolen er pedagogisk ledelse som også handler om veiledning (Grøterud og Nilsen 2008). Den pedagogiske tenkningen innebærer at de som skal lede skolen er faglig oppdatert på læringssyn, skolens oppgaver i samfunnet, syn på læring, undervisning, oppdragelse og kunnskap som er begrunnet på pedagogikk. Dette kan gi elever og personalet trygghet og tillit til ledelse (ibid). Skal pedagogiske beslutninger få noe si i praksisfeltet må en få til involvering fra de som skal iverksette tiltakene, og til det kreves det samarbeid. Veiledningen trenger ikke gjøres av leder selv, men som leder har en ansvaret for at skolen innehar veiledningskompetanse. Veiledning har flere sider;

Lærerens arbeid med elever, lærerens samarbeid med kolleger, lærerens samarbeid med foresatte og lærerens utvikling i læreryrket. (Grøterud og Nilsen (2008): 51-52)

Som en tydelig leder skal rektor få skolens ansatte til å arbeide sammen. Rektor må derfor også ha rollen som forhandler og problemløser i sin egen organisasjon der det trengs, og å utvikle muligheter og der svakheter oppstår/er (Ekholm mfl. 2010). I dette arbeidet er det også viktig å inkludere assistentene (Fox 2000). Å se på rutinene mellom pedagog og assistent kan bidra til viktige avklaringer, eks. hvordan assistenten blir presentert i klassen, hvordan assistenten skal arbeide sammen med elevene, om assistenten kan gi «tillatelse» og gi tilbakemelding til eleven (ibid).

Skolen representerer sin virksomhet gjennom språket og arbeidet i skolen synliggjøres ved språklig samhandling (Møller og Ottesen 2011). Rektors oppgave er å legge til rette

og fremme kvalitet på språklig samhandling. Språket er et viktig redskap, ved at det kan påvirke, instruere og pålegge sine ansatte oppgaver. I samhandling med medarbeidere er det nødvendig at rektor responderer på medarbeidernes innspill på en slik måte at medarbeidernes handlinger og intensjoner tas på alvor. For å kunne utøve innflytelse i organisasjonen må rektor ha legitimitet og tiltro for å utøve sitt maktgrunnlag. Derfor er det viktig at rektor har en legitimitet som medarbeiderne kan slutte seg opp om. En grunnleggende systemtenkning i organisasjonen er viktig for å lykkes med det å være lærende sammen. I dette ligger det at språket, tenkemåte og et organisasjonsperspektiv må være tilstede i kommunikasjon om de interne og eksterne relasjonene skal påvirke organisasjonen (ibid).

Selv om rektor opplever at de må lede innenfor rammen som er utledet av den offentlige utdanningspolitikken betyr det ikke at rektor ikke har et handlingsrom. Det er rom for fortolkninger innenfor hva som er lokale behov og utdanningspolitikkenes retninger. Leder vil erfare ulike institusjonelle variasjoner i forhold til arbeidspress (Møller 2009). I resultatet fra den internasjonale Talisundersøkelsen som ble gjennomført i 2008, initiert og organisert av OECD kom det frem at rektorene i Norge scoret over gjennomsnittet på den administrative delen. Undersøkelsen var todelt og tok for seg den administrative og undervisningsledelse eller pedagogisk ledelse. Gjennomgang av Talis viste nemlig at norske rektorer vektlegger mer økonomiske og administrative oppgaver enn det å være pedagogisk leder (Lysø m. fl. 2011).

Tidligere ble rektorer sett på som den fremste blant likemenn. I dag viser konturene at rektoryrket frigjøres mer og mer fra læreryrket (Sivesind m. fl. 2006). Rektorrollen har endret seg både i forhold til kontinuitet og i sin utforming ved at arbeidet er blitt mer administrativ som er nødvendig for at skolen skal gi god undervisning (Møller 2009). Rektorrollen er blitt mer tydelig men samtidig er den også blitt mer krevende. Det er to tendenser som vil prege rollen fremover. Rollen vil bli mer lik de kommunale avdelingssjefene med mange oppgaver og stor utøvende makt. I tillegg vil rollen være preget av å være visjonær og initiativ og fokusert på felleskapet i skolen ved å tilrettelegge. Samtidig skal rektor også være pådriver i forhold til nye oppgaver (ibid).

3.3 Verdsettende ledelse

Ordet verdsette kommer fra verdi og handler om å gi verdi, men ikke i betydningen evaluere eller kontrollere (Skrøvset og Tiller 2011). Det handler om noe mer enn at en skal være positiv og blid. Å drive verdsettende ledelse er ikke enkelt. Personlig viljestyrke alene er ikke nok, men denne typen ledelse krever i tillegg kompetanse. Å drive verdsettende ledelse er ikke en metode, men en måte og forholde seg til mennesker på. Oppgaven vil derfor ta i bruk utsagn fra informantene som kan forklare hva de selv ser på som verdsettende (ibid).

Det blir stilt spørsmål om verdsettende ledelse bare er en ny «døgnflue» for bedre ledelse og organisasjonsutvikling. Forfatterne har tatt med eksempler fra skole, næringsliv og kommuner for å sammenligne. Når verdsettelseskompetansen øker i organisasjoner øker også kreativiteten. Verdsettende skoleledelse er nøkkelen til den gode læringen for både voksne og barn. Uten verdsettende ledelse blir verdsettingen hul, og uten at perspektivet er rettet mot verdsettelse kan det være vanskelig å få til det samarbeidet som demokratisk ledelse bygger på (ibid).

Verdsettende ledelse handler om å fylle på med energi gjennom relasjonsfremmende arbeid med våre medarbeidere. Energien skaper man ved å se på mulighetene til den enkelte medarbeider i stedet for å reparere det som kan virke problematisk. En skamhetsfølelse vil gjøre oss emosjonelt utmattet, mens en stolthetsfølelse vil gi oss emosjonell energi. Dette handler om å se og bruke egne og andres styrker til å skape en slik energi. Her fremheves de viktige «femminuttene», de små kaffemøtene, GAG (gjøre andre god), den «femte provinsen» som brukes om arenaer som kan brukes til å luften erfaringer, hendelser og løfte diskusjonene frem. Skolevandring blir også sett på som et verktøy som kan brukes som «passende forstyrrelse» som medfører at medarbeiderne reflekterer og diskuterer vanetenkning og rutiner der hensikten er å endre atferd (ibid).

I et ledelsesperspektiv handler det om å være tilstede og se den enkelte medarbeider. Lederen må være den som går foran og viser vei, men må også være den som lytter til sine medarbeidere og samler inn gode forslag og erfaringer som blir sagt og gjort på

ulike arenaer. Assistentene gir uttrykk for manglende dialog der egne erfaringer reflekteres i samhandling med andre. Hvis en går rundt og føler seg usynlig kommer ensomheten, isolasjonen og de negative emosjonene. Når en ikke har noen å kommunisere med vil en føre en taus kommunikasjon med seg selv (Skrøvset og Tiller 2011). På denne måten lukker man for egne ord på det man erfarer, og andres kommentarer og spørsmål som kunne bidratt til en større utvikling. I samtale med andre blir ordene meningssskapende og redskaper for tenkning (Møller 2009).

Møtet med nyansatte ved en sør-svensk skole bekrefter viktigheten ved å bli sett og hørt (Skrøvset og Tiller 2011). Mange nytilsatte opplever å bli overlatt til seg selv, og mangler arena for å uttale seg. Undersøkelsen er et prosjekt der samtlige nyansatte fikk en erfaren veileder og forholde seg til det første året. Det ble også sett på hvilken betydning skolelederen hadde for de nye medarbeiderne. Forskerne fikk tilgang til dagbøker som inneholdt bekymringskommentarer, yrkesstoltheten deres, og ikke minst de nyansattes uttalelser på det og ikke bli sett verken av ledere eller av mer erfarne lærere. Intervjuene i vår oppgave kan også sies og inneholde momenter om mangelfull veiledning og arena for å møtes til samtale og samarbeidstid. Assistentene trenger også feedback på jobben de gjør, og behovet for å møtes med positive forventninger er essensiell i samarbeid med pedagoger og ledere. Ved at en ikke har noen å samtale med vil ringvirkningene kunne bli taushet som relasjonsstrategi (ibid).

Å lede utfra verdsettende ledelse handler også om å lede utfra et Empowerment-perspektiv. Dette perspektivet har ulike definisjoner, men det handler om å ha et positivt syn på mennesket. Mennesker handler utfra en drivkraft om å løfte seg selv, og vet sitt eget beste hvis forholdene legges til rette for det. Vi mangler et fullt dekkende ord for Empowerment i det norske språket, men forfatterne av boka sier at det mest nærliggende kan være «myndiggjøring» selv om ikke dette er dekkende nok for det engelske ordet. Å myndiggjøre innebærer å gi ros og bli verdsatt av andre mennesker. Det handler ikke bare om å gi en klapp på skulderen og si at alt er bare strålende. Her må det pekes på konstruktive tilbakemeldinger som er bra, og at den som mottar rosen selv føler at den er fortjent. Verdsettende kommentarer og andre symboler og signaler som anerkjenner kan virke positivt på alle (ibid).

Perspektivene Empowerment og paternalisme er motsetninger til hverandre når det gjelder å forholde seg til mennesker en skal hjelpe. Ved å søke på ordet «*paternalisme*» på Google sier at det er en persons makt over en annen person som ikke kan forvalte seg selv. Hvis legen innehar en paternalistisk holdning til pasienten innebærer det at legen vet hva som er best for pasienten. En tror ikke at mennesker oppfører seg paternalistisk eller respektløs ut fra at det er en bevisst handling. Når man så ser at enkelte mennesketyper likevel handler på denne måten, er det sannsynlig å tro at de gjør det ut fra manglende bevissthet og kompetanse om emosjonenes betydning (ibid).

Under intervjuet vi utførte nevnte en av assistentene nevner en episode der vedkommende følte seg tråkket på i form av verbale utsagn fra en kollega. Denne episoden ble sett på «jeg er pedagog og du er assistent», og jeg vet best hva som er det rette å gjøre.

Skrøvset og Tiller (2011) trekker frem et prosjekt som rettet oppmerksomheten mot ledelse og kultur for god læring på en nystartet skole. Etter fire års samarbeid intervjuet de lærere, SFO-personalet og ledelsen i grupper. SFO-personalet opplever seg sett og verdsatt av ledelse, men de også ser utviklingsmuligheter. De gir uttrykk for at utfordringene er å se hverandre og ta seg tid. De ønsker flere runder med fokus på å dele positive erfaringer med hverandre.

Et interessant funn i undersøkelsen er at det kan se ut som at SFO-personalet føler seg mer verdsatt av ledelsen enn det lærerne gjør. En forklaring til dette kan være at SFO-personalet opplevde denne anerkjennelsen som viktigere enn det lærerne gjorde (ibid). *Anerkjennelse er noe vi er, ikke noe vi gjør* (Espedal 2010:30). Vi kan jobbe med tilnærmelser på anerkjennelse som utvikler deres godfølelse, selvtillit, selvrespekt og selvverd. Relasjonsbygging og anerkjennelse kan økes ved se og støtte medarbeiderne mer (ibid).

Fokus på verdsettende ledelse kan være et verktøy lederen kan bruke for å styrke og bygge samhold mellom personalet. Ved å opparbeide seg kompetanse og sette det ut i praksisfeltet vil en kunne oppnå utviklingsmuligheter som gagnar hele miljøet og organisasjonen.

3.4 Verdibasert ledelse

Verdibasert ledelse nærmer seg andre tradisjonelle tilnærminger til ledelse på den måten at de er opptatt av å oppnå kvalitet, at arbeidstakerne skal være effektive, at de er opptatt av å styre og kontrollere. Verdibasert ledelse er i tillegg opptatt av både helhetene og detaljene til sine arbeidstakere, samt utvikling og belønning av ansatte og samtidig ha kontroll over dem (Kirkhaug 2013). Verdibasert ledelse omtales som:

«Et kollektivt og toppstyrt verktøy for påvirkning av ansattes holdninger, atferd og ambisjoner for å nå organisasjonens mål og formål gjennom forsterkning, endring eller avlæring av eksisterende verdier, utforming av nye verdier, formidling av verdier til hele organisasjonen og vedlikeholde verdiene, gjennom bevisst atferd fra ledelsens side». (Kirkhaug 2013:104).

Å arbeide med ledelse i skolen handler å arbeide med moralske oppgaver. Å arbeide som leder i et demokratisk samfunn gir det rom for mange ulike verdioppfatninger der rektors oppgave er å realisere verdier (Andreassen m. fl 2010).

Det viktigste med verdibasert ledelse er at denne formen for ledelse spiller mer på relasjoner og likeverdighetsprinsipper mellom ansatte og leder enn det andre tradisjonelle tilnærminger til ledelse gjør (Kirkhaug 2013). Lederkraft kan forstås som et resultat av sosial symmetri mer enn sosialt asymmetri. Samarbeidet mellom ansatte og ledelse vektlegger at ledelsesområdet i verdibasert ledelse fokuserer mer på et gjensidig tillitsforhold mellom arbeidstaker og leder. Tillitsforholdet mellom leder og assistentgruppa kan se på muligheter gjennom å bevisstgjøre hverandre om hvilke verdier de ser på som de mest betydningsfulle (ibid).

Definisjoner på verdibegrepet er mangfoldig, og etterspørselen etter kunnskap om verdibasert ledelse har økt betydelig de senere årene (Kirkhaug 2013). Verdier omtales oftest som abstrakte positive eller negative ideer. Verdier vil kunne bli oppfattet som en ideologi som er med på å styre de valg vi tar, og disse verdiene kan bli sett på som noe som leder og styrer vår atferdsmønster og de ambisjonene vi har. Begrepet defineres ofte til grunnpilarene for våre handlinger (Espedal 2010). «Sånn vil ha det her hos oss».

Verdiene er relatert til andre begreper som vi ser på som forskjellig, men som likevel kan betraktes som lik (Kirkhaug 2013). Et eksempel kan være begrepet *behov*. Selvrealisering kan være både behov og verdi på samme tid på den måten at begge begrepene kan gjenfinnes under begrepet *motiv*. Motiv kan igjen defineres som drivkraft. På den måten kan et en persons ønsker om å utføre eller oppnå noe også være sammenfallende med forpliktelser som er et sentralt aspekt ved verdier (ibid). Interesser kan være et annet eksempel siden kriteriefunksjonene kan være det samme som verdier. *Interesser* er med på å styre våre handlinger og evalueringer av oss selv og andre. På samme måte har en interesse en verdifunksjon for den personen. Disse eksemplene kan være nært beslektet med begrepet verdi (ibid)

Gjennom diskusjoner kan medarbeiderne finne frem til verdier som kan skape verdifulle tankemønstre og positivt arbeidsmiljø. Skal en verdidiskusjonen bli gjenstand for å utvikle et slikt tankemønster må vi arbeide med den slik at det kommuniseres og reflekteres i de beslutninger og atferd vi tar (Espedahl 2010).

Kirkhaug (2013) mener at ledere mangler modeller eller ledelsesverktøy for å praktisere et slikt konsept. I skolen ser vi at hovedfunksjonen bak verdier ligger i å etablere felles oppfatninger i sosiale og profesjonelle spørsmål. Som eksempel er det studier som rapporterer om større jobbtilfredshet blant ansatte når ledere har, fra modent til høyt score på relasjonsorientering. Michigan-lederstudiene viser at jobbtilfredshet blant ansatte kan vise seg å ha sammenheng med hvor relasjonsorientert en er som leder. Ledere som forholder seg til en gruppe som helhet oppnår en bedre ytelse enn om de bare hadde forholdt seg til hver enkelt (ibid). I vår oppgave blir det viktig å se på gruppen av assistenter som helhet hvis en skal få frem endringer i skolen ettersom endringer krever at lederen er i stand til å formulere mål og visjoner og få andre til å følge disse.

Verdi handler om hvordan vi har en vedvarende tro på at spesielle måter å være på eller resultater er personlig eller sosial, istedenfor en motsatt måte å være på eller en slutttilstand. Verdi kan også tolkes som menneskets plattform. Å ha innsikt i vår egen måte å være på og hvilket syn vi har på ulike områder kan skape en trygghet og et godt

fundament i arbeidet med det å være leder. Forenklet kan de uttrykkes som å ta styring over eget liv og samtidig ha «solide ankerfester som sørger for at en ikke driver tilfeldig omkring» (Irgens 2009).

Kirkhaug (2013) peker på utviklingstrekk i organisasjonene som kan påvirke behovet for lederrollen og de muligheter de har for å utøve makt og innflytelse. Mens man tidligere kunne få seg jobb uten noen form for utdanning stilles det i dag krav til formell kompetanse i de aller fleste yrker. Dette utviklingstrekket har resultert i at flere og flere tar fagbrev samtidig som gruppen med akademisk utdanning øker. Dette betyr at ansatte i en organisasjon kan bestå av ulike faggrupper. Den største utfordringen kan da bli å finne en ledertilnærming som er fruktbar for samtlige arbeidstakere (ibid).

Assistenten i skolen kan ha ulik erfaring og utdanning. Hvis ansatte gjennomgående har «lav» kompetanse vil de være tilfredse med standardiserte arbeidsbetingelser. I vårt tilfelle inneholder empiridelen eksempler som vi tolker som at de ser seg selv som «mindre» i den betydningen at det de gjør ikke er så viktig som det pedagogene gjør. I vår forskning stiller vi spørsmål om deres selvoppfatning kan ha noe å si på hvor de plasserer seg selv i skolens organisasjon. I bunn og grunn handler det om å føle seg anerkjent om det å føle seg respektert, og kjenne at en har verdi som menneske.

Verdibasert ledelse kan være et kraftfullt verktøy som kan gi større mening og innhold enn regler og mål er i stand til (Kirkhaug 2013). Dette begrunner han med at lederskap er en prosess der en må avklare realiteter som synes å være fornuftig for de som skal ledes. Hvis den som ledes også har en dypere innsikt i meningen bak arbeidsoppgavene gir det en større mening.

3.5 Relasjonsledelse

Relasjonsledelse handler om mellommenneskelige forhold der dialog er et nøkkelord. En dialog står i en motsetning til debatter og diskusjoner. Den er ikke en rute etter en sannhetssøking eller forståelse, men hensikten er å skape respekt og få frem alles synspunkter. Det betyr at en ikke skal ta hensyn til ulikheter i bakgrunn, utdanning, erfaring eller andre ting som er med på å skape ulikheter eller sette begrensninger. Den som hele tiden får det siste ordet, skaper en tapsfølelse hos andre. Når det gjelder

verdsettelse må likevektprinsippet være et grunnleggende felles standpunkt. Dette må alle ha som grunnlag for en god dialog. På denne måten blir dialogen en vinn-vinn samtale, og kjennetegnes ikke av maktdemonstrasjoner. Det er ikke den som roper høyest som er vinneren. Da blir det at en utjevner statusforskjellene, og gir alle mennesker samme verdi (Spurkeland 2013).

Relasjonskompetanse har mange likhetstrekk med sosial kompetanse ved at den aktivt bygger opp mellommenneskelige forhold, og der samspillsutspill er avhengig av respons fra motparten. Den er i visse tilstander synonymt med en utvidet forståelse av samhandlingskompetansen som er selve kjernen i all samhandling, og gjør seg gjeldende på det emosjonelle området. I framtiden vil denne kompetansen bli mer vektlagt fordi dagens arbeidsliv stiller andre krav til kommunikasjonsferdigheter og evnen til å fungere i relasjoner. Skolen må ta ansvar og gi utdanning i kommunikasjonsferdigheter (Spurkeland 2014).

Menneskesynet i relasjonsledelse er humanistisk og etisk. Som leder befinner en seg i en påvirkningsposisjon. Det betyr at en må vite hvilke etiske fordringer dette innebærer. Ledelse av mennesker handler om etikk og krever andre holdninger og innsikt enn ledelse innen økonomi eller teknikk (Ibid).

Å arbeide med relasjonsledelse handler om å skape målsatte resultater sammen med sine kollegaer. Ved å arbeide sammen med andre skapes synergier av samhandling mellom mennesker i en organisasjon. I arbeidet med å oppnå innflytelse og påvirkning er samhandling viktig. Da må en vite om sitt eget indre «landskap» før en kan vite hvordan andre er og hvordan andre fungerer. Det handler om å kjenne til sine egne følelser, fordi følelser ofte påvirkes gjennom ord og handlinger. På vei mot en posisjon har mange lært å stå på seg og beskyttet seg mot følelser. Relasjonsledelse handler om å arbeide med sitt «indre landskap» for på den måten kjenne hvordan følelser styrer vår atferd (Spurkeland 2013).

Hovedmålet er kvaliteten på det relasjonelle bildet mellom to mennesker som kan utvikles til et gruppeperspektiv. På skolen kan det være assistentens relasjoner til sine

medarbeidere eller til elever. Ved å beskrive konkrete ferdigheter kan en trene og utvikle relasjonskompetansen. Hovedgrunnlaget er emosjonell kompetanse, men kognitive elementer vil også understøtte og strukturere det emosjonelle (ibid).

Ved teamarbeid i skolen kan relasjonsbygging gi en økt utvikling ved at meninger og erfaringer deles med hverandre. Assistenter som deltar på teamarbeid sier at de lærer mye av å delta på fellesmøter. De og lærerne utveksler erfaringer og ringvirkningen av dette kan gi økt læringsutbytte.. Mennesker som arbeider med relasjonskompetanse må ha evne til å vurdere hva som kreves og hva som er hensiktsmessig i situasjonen. Siktemålet er å se hvordan relasjonen påvirkes i samhandlingen (Spurkeland 2014).

Samarbeid blir ofte beskrevet som noe uklart og ubeskrevet forhold mellom mennesker. Det som oppstår mellom oss som mennesker påvirkes av det vi sier og gjør. Relasjonskompetanse er også læren om spenningsfeltet mellom mennesker (Spurkeland 2013: 212).

Samarbeidsferdigheter blir mer konkret og mer håndterlig. Ved å dele samarbeidsferdighetene i flere deler vil en forholde seg til én ferdighet/evne om gangen. Da kan en gjennomføre øvelser som er konkret rettet mot den enkelte komponenten. Ved å konkretisere samarbeidet på denne måten vil bevisstheten og forståelsen av mellommenneskelige samspill (ibid).

Medarbeidersamtalen er ofte for kjedelige og strukturert i form og innhold (Spurkeland 2013). Innføring av kreativitet og variasjon vil gjøre den være mindre stiv og pliktpreget. Samtalens mål er å styrke relasjonen mellom leder og medarbeider, samtidig som den skal se grundig på resultatet av medarbeiderens innsats. Da er den frie og naturlige dialogen viktigere enn en omfattende skjemastruktur (ibid). Det er ofte ikke menneskene som er kjedelig men relasjonen mellom personene som kan være preget av kjedelighet eller engasjerthet (Børresen 2013)

3.6 Veiledning

Vi vil ikke beskrive det mangfoldet av modeller, eller retninger som finnes i faglitteraturen og nettsider men gi en generell beskrivelse av veiledning som begrep.

Veiledning har økt kraftig fra begynnelsen av 2000 til i dag både i Norge og Internasjonalt (Skagen 2013). I 1997 vedtok Stortinget om forsøk av veiledning av ferske pedagoger i skole og barnehage. Evaluering av denne var så positiv at KS og Kunnskaps- departementet inngikk en intensjonsavtale i 2009 om veiledning av nytilsatte nyutdannede pedagoger i barnehage og skolen. Avtalen gikk på at kommuner og fylkeskommuner skulle tilby veiledning til nyutdannede og nytilsatte, og skulle tre i kraft fra 2010/2011 (Utdanningsforbundet 2/2011). Avtalen sier ingenting om veiledning av nytilsatte assistenter.

Det er vanskelig å gi presise definisjoner av begrepet veiledning da det kan være så mye. Det er heller ingen som kan kreve monopol på begrepet (Lauvås m.fl. 2004). Veiledning er et godt redskap for å hjelpe andre i sin yrkesutvikling ved at de får en større bevissthet om den jobben de skal utføre. Dette gir også personene som blir veiledet økt kunnskap, og veilederen muligheter for egen personlig vekst og muligheter og selvrefleksjon (Børresen 2013). Veiledning er ofte blitt brukt i diskusjonene innen faglig og psykisk arbeidsforhold og er mer eller mindre formalisert i forhold til tid og sted. Innholdet i samtalen har stor innflytelse på dagsorden i samtalen (Krogsmark og Aåberg 2007).

Veiledning er et redskap der målet er å skape praktiske endringer i forhold til vår måte å handle på. Selv om det finnes mange ulike strategier innen veiledning har de et felles mål om å skape en forandring, utvikling og kvalitet i vårt arbeide i hverdagen. Den er ikke form for terapi eller en vanlig samtale der en deler erfaringer med hverandre i ulike sammenhenger, men en form for profesjonell samtale eller dialog, der målet er for veileder å hjelpe den som søker veiledning slik at vedkommende skal klare å løse problemene selv (Andersen og Weis 1994). De definerer veiledning slik:

«Veiledning er en kontraktmessig og tidsbestemt problemavklarende, utforskende og handlings-utviklende læreprosess der en faglig kompetent person hjelper en

annen med å integrere faglige problemstillinger, kunnskaper og holdninger slik at vedkommende blir bedre i stand til å handle kvalifisert med utgangspunkt i sitt fags metoder og de oppgaver hun/han står overfor i arbeidet» (Andersen og Weis 1994 s:21).

Ved systemisk veiledning er søkelyset rettet mot hvordan de ansattes adferd og aktiviteter henger sammen. Den som veileder skal gi kvalifisert og systematisk veiledning, og vil på den måten bidra til at eks. assistenter i skolen som søker veiledning får økt sin kompetanse (Høihilder og Olsen (red) 2011).

Veileder og veisøker vil prøve å klargjøre årsak til handlingen og arbeide med dette (Grøterud og Nilsen 2008). Ved gjennomføring av veiledning er det viktig at veileder og veisøker følger visse grunnregler. Først og fremst skal den være frivillig. Om en ansatt ikke ønsker veiledning må en være obs på dette og undersøke om det kan være et personalproblem. Veiledning handler om å ha veisøkers problemer i fokus. I arbeidet med å skape endringer er det viktig at en gjør en før-undersøkelse ved å se på hva som er formålet med veiledningen, hvordan bruke veiledning for å skape forandring og hvem kan bruke den. Trygghet, åpenhet og anerkjennelse er viktige faktorer for at en veiledning skal fungere, både for veileder og den som skal veileder (Andersen og Weis 1994).

Det er ofte ikke den profesjonelle samtalen assistentene vil ha, men en grundig instruksjon i hvordan arbeidet skal utføres. I tilfellet med assistentene vil en veileder som selv er en erfaren assistent være mer nyttig enn en pedagog. En assistent som har kompetanse og erfaring innen sitt arbeidsområde vil vite hvor skoen trykker, mens pedagogen vil oppleve arbeidsoppgavene til en assistent som ukjent (Kronen 2008).

Den klassiske veiledningsformen er der veileder innehar den kvalifiserte kompetansen, og veisøker er den som er mindre kvalifisert, f.eks. når en pedagog eller leder veileder en assistent. Utgangspunktet i en veiledning er at de som deltar i veiledningen har et gjensidig forhold til hverandre der begge er ansvarlig for klimaet. Veiledning av eks assistenter tar utgangspunkt i deres arbeid og arbeidsted, og vil på denne måten bli definert som en dialogisk veiledning som tar utgangspunkt, og som setter grenser for

veiledningen, i forhold til veisøkers sosiale, kulturelle og historisk bakgrunn som yrkesutøver i skolen (Skagen 2013). I dette tilfellet vil kontrollfunksjon være tilstede fordi det er veilederen som har ansvaret for arbeidet som assistenten skal utføre. Denne veiledningen vil ikke være likestilt. I et veiledningsforhold som er bygd på et hierarki vil denne også være preget av en kontrollfunksjon. (Børresen 2013). I slike veiledningsforhold kan vi oppleve at assistentene reflekterer mindre over sine meninger og holdninger, men tar mer hensyn til veileders spørsmål.

Ved at veiledning er en dialogisk virksomhet skal veileder være undersøkende, utforskende og lyttende. For at veileder og veisøker skal fungere godt sammen er det viktig at det er utarbeidet felles normer for samspill og avklart forventninger og forpliktelser. Lytting er en ferdighet som veileder må ha. Den verbale kommunikasjonen sammen med ikke verbal kommunikasjon, eks. kroppsspråk er områder veileder må beherske (Høihilder og Olsen(red) 2011).

En assistent kan beskrive en arbeidssituasjon som positiv, men samtidig vise et kroppsspråk, en holdning som ikke stemmer med den positive verbale kommunikasjonen. Veileder må være klar over sin egen rolle og rollemodell, slik at veisøker ikke tar etter det veileder gjør. Ved observasjon kan veisøker bli påvirket av hvordan veileder utfører oppgavene og dermed kopiere disse. Veileder må være klar over sine egne holdninger og adferd. En forutsetning som må være tilstede er at veileder er ærlig og åpen i forhold til de saker veisøker tar opp og at en ønsker å hjelpe veisøker. Veisøker kan ha et annet menneskesyn som en må akseptere (Inglar 2012).

Den praktiske gjennomføring er at veisøker leverer et veiledningsdokument til veileder før veiledning skjer. Da kan veileder reflektere over problemstillingen og forberede spørsmål før selve veiledning skjer. Under veiledning ligger ansvaret hos begge å være aktiv i form av å gi spørsmål fra veileder der veisøker svarer. Veisøker skal selv finne løsningen på sine problemer men veileders oppgave er å veilede veisøker mot løsningen. Assistenten som skal ha veiledning må vite hvilke krav arbeidsgiver har til dem, i forhold til deres arbeidsoppgaver. Ved at assistentene vet hva som forventes av dem, er det lettere å sette opp punkter over hva de er usikre på. Disse punktene kan

være grunnlaget for den individuelle veiledningen. Skoler som bruker veiledning vil oppdage bonus ved å få dyktigere medarbeidere (Kronen 2008).

Ved gruppeveiledning er det lurt å ha en leder eller en som har koordineringsansvar. Denne personen skal ha ansvaret for at veiledningen blir gjennomført, motivere de andre både i forhold til gjennomføringen av veiledningen og sørge for at gruppen arbeider med det sosiale miljøet mellom dem. Ledelsen på skolen må legge til rette for at veiledning kan gjennomføres. Det kan være behov for å omstrukturere på timeplanen og sette inn vikar. En gunstig veiledning er når den er konsentrert i korte perioder (Inglar 2012).

3.7 Teori – en oppsummering

I teoridelen valgte vi å beskrive teoriene hver for seg for å få en bedre innsikt i likheter og ulikheter mellom dem. Dette gjelder definisjoner på ledelse, verdsettende ledelse, verdibasert ledelse og relasjonsledelse. Vi har beskrevet veiledning generelt uten å gå inn på de ulike metodene. Noen av begrepene som er forklart og definert tar vi med oss videre i analysedelen, mens andre har vært med på å gi oss en innsikt og kunnskap om de ulike retningene innenfor ledelse.

Nye tanker og ideer innenfor ledelse kan sammenlignes med å være på en reise. Dette innbefatter at det hele tiden finnes en eller annen guru som finner opp metoder og modeller. (Skrøvset og Tiller 2011)

Ved å ta for oss hva ledelse kan være får vi en større forståelse av hva det vil si å lede en skole. Det hjelper oss også i forhold til forståelsen av hvordan en rektor tar beslutninger, arbeider med personalpolitikk og også i forhold til hvordan rektor arbeider med å påvirke og motivere personalet i skolens utviklingsarbeid. Som rektor befinner en seg i et krysspress mellom lojalitet til sin egen arbeidsgiver, staten og kollegaer. Rektor skal også ta ansvar og vise retning. Mange rektorer sier at de ønsker å være mer pedagogisk rektor men de administrative oppgavene tar alt for mye av arbeidstiden. Konteksten som rektor befinner seg i kan dermed illustreres ved høyt arbeidspress, lite fleksibilitet og mangel på struktur.

Som en oppsummering kan vi si at verdsettende ledelse ikke er en metode, men en måte og forholde seg til andre mennesker på. Å drive verdsettende ledelse tvinger frem behovet for kompetanse på en slik måte at en ser på muligheter mer enn på svakheter vi

innehar som medarbeidere. Eksemplene som har vi har tatt med kan være viktige bidragsområder som kan påvirke stoltheten til assistentene, bidra til at de får større innflytelse på arbeidet de gjør og samtidig være et verktøy som kan gjøre en forskjell.

I verdibasert ledelse har vi tatt med momenter som kan imøtekomme det assistentene oppgir som verdier, behov eller interesser. Å sammenligne det de oppgir som verdsettende kan være med på skape viktige verdibegrep i deres selvopplevde hverdag.

Veiledning som begrep er vanskelig å definere fordi det finnes et mangfold av tilnærminger. Hensikten med å bruke denne metoden er å hjelpe andre i sin yrkesutvikling slik at bevisstheten om den jobben de skal gjøre blir større. I mangfoldet av veiledningstilnærmelsene er det likevel et felles mål. Nemlig å skape forandring, utvikling og kvalitet i arbeidet.

Kapittel 4 Metode og forskningsdesign

I metodedelen vil vi begrunne vårt valg av metode. Vi vil komme inn på både gruppeintervju og individuelt intervju, utvelgelse av informantene, transkriberingsprosessen og hvordan vi valgte å jobbe med kategorisering og koding. Intervjuprosessen blir beskrevet ved hjelp av erfaringene og refleksjonene vi gjorde oss underveis. Anonymiteten til våre informanter vil også bli nevnt med korte ord.

4.1 Kvalitativ metode

Den teoretiske oppfatningen av hva som skal forskes på bør danne grunnlag for valg av metoden som skal brukes i oppgaven (Kvale 2010). For å besvare vår problemstilling valgte vi kvalitativ metode. En slik metode er vanlig å bruke i studier der en vil rette fokus mot menneskers hverdagsliv i deres naturlige kontekst, og der noen forsøker å forstå deres livsverden. Den kvalitative metoden kjennetegnes ved nærhet til sine informanter, og ved at det ikke er så fast i sin struktur på forhånd (Kleven 2011).

Når forskere bruker kvalitativ metode i sin forskning vil metoden være preget av en sirkulær prosess ved at problemstilling, design, innsamling av data, analyse og tolkning påvirker hverandre. Relatert til problemstillingen er det nettopp erfaringen og opplevelsen til assistentene og rektor vi skal trekke frem som empiri i den hensikt å få frem ny kunnskap (Jacobsen 2005). Vi tror ikke den kunnskapen som vi frambringer her vil bli banebrytende, men heller en beskrivelse av fenomenet og at det blir satt på dagsorden.

I kvalitativ forskning handler det om å forstå deltakerens perspektiv uti fra den konteksten deltakerne befinner seg i (Postholm 2011). Kvalitativ forskning handler om å forske på mennesker i deres livsverden. Ved forskning av menneskenes hverdag vil handlinger og hendelser løftes frem og bli reflektert over. Forskerrollen er å være åpen for hva som skjer og bringe dette perspektivet frem (ibid). Dette forskerblikket vil på en eller annen måte bli farget av det ståstedet forskeren har fra før, både når det gjelder teoretisk og erfaringsmessig. I vår undersøkelse vil ambisjonen vår være at den kunnskapen vi kommer frem til skal være skapt i en dialog mellom oss som forskere og

forskningsdeltakerne. Dialogen blir et nøkkelord. Hensikten er å skape respekt å få frem alles synspunkter (Spurkeland 2013).

Forskere som bruker en kvalitativ metode bruker en induktiv tilnærming ved at en søker etter mening og formålsforklaringer. Det vil si at en har med seg egne erfaringer, opplevelser, teorier og forsøker å skape en mening i datamaterialet som samles inn (Postholm 2011).

En viktig nøkkel for å forstå kvalitativ forskning ligger i ideen om at meningen er sosialt konstruert av individer i deres livsverden. Forskningsintervjuet skal forsøke å forstå verden sett fra intervjupersonenes side. (Kvale 2010)

I det kvalitative forskningsintervjuet er dialogen mellom respondent og intervjuer det som er sentralt. Kunnskapen oppstår gjennom de svarene intervjupersonene gir og ved at intervjuer og respondenter samtaler om et felles tema. Det er mulig å klassifisere intervjuene i fire grupper. Det planlagte formelle intervjuet er et strukturert intervju der spørsmålene er planlagt på forhånd. I det halvplanlagte formelle intervjuet betraktes mer som jevnbyrdige samtaler med forhåndsplanlagte spørsmål og kanskje underspørsmål. Det tredje alternativet er det ustrukturerte planlagte halvformelle intervjuet. Tilslutt er det gruppeintervjuet som betraktes mer som en idemyldring med flere deltakere på samme tid (Postholm, 2011).

Vi tok utgangspunkt i individuelt intervju med rektor og gruppeintervju med assistentene. Intervjuguide ble utlevert på forhånd slik at det var mulig å forberede seg på det som kom. Vi brukte nesten samme intervjuguide på rektor og assistenter. Intervjuene ble gjort på en arena utenfor skolens område slik at en unngikk mest mulig forstyrrelser utenfra. Intervjuene ble tatt opp som lydfil på mobil og data. Vi valgte likevel å transkribere intervjuene umiddelbart etterpå.

4.2 Individuelt intervju

Det åpne individuelle intervjuet kjennetegnes ved at intervjuer og den utvalgte prater sammen som i en dialog. Det foregår vanligvis ansikt til ansikt eller via telefon eller internett. I vårt tilfelle ble det ansikt til ansikt med rektoren på skolen. Personlige

intervjuer får frem den enkeltes holdning og oppfatninger (Jacobsen 2005). Vi var ikke interessert i å hente inn presise svar på våre spørsmål som var stilt i intervjuguiden, men heller få til en uformell samtale der vi antok at rektor hadde brukt intervjuguiden som en forberedelse. Selve intervjuet skjer i en interaktiv dynamisk samtale mellom intervjuer og den som blir intervjuet. På denne måten er det mulig å komme dypere inn i problematikken.

Det kreves forberedelse i å bruke ustrukturert intervju i form av intervjuguide. Det kreves også fagkunnskaper om tema som intervjuet skal handle om, og evne til å få den som blir intervjuet til å åpne seg å snakke fritt. Intervjuer må også klare å følge utvikling under intervjuet ved å være fleksibel og å stille spørsmål på sparket (Kleven, 2011). I vårt tilfelle valgte vi et halvstrukturert intervju med intervjuguide som var delt ut på forhånd. Intervjuguiden inneholdt tema og forslag til spørsmål til hver underkategori. Vi prøvde å følge det oppsatte mønstret, men noen av spørsmålene gled i hverandre. Vi valgte individuelt intervju med rektor for å få inn så fyldige data som mulig. På denne måten hadde vi også mulighet til å stille oppfølgingsspørsmål på områder vi ville utdype.

4.3 Gruppeintervju

Gruppeintervjuet vil få frem utvekslingen av informasjon mellom informantene, mens det i det individuelle intervjuet vektlegger den enkeltes synspunkter. Fokuset skyves fra enkeltindividet til relasjonene mellom individene. Vi samler flere respondenter til diskusjon og eller samtale om et eller flere tema (Jacobsen, 2005). Forskeren fungerer mer som en slags debattleder eller ordstyrer enn som en ren intervjuer. Respondentene svarer ikke bare på spørsmål fra intervjuer, men stiller også spørsmål til de andre deltakerne. Gruppeintervjuene egner seg godt: 1) Når vi ønsker synspunkter på erfaringer med noe spesifikt. 2) Når vi ønsker gruppesynspunkter, og ikke individuelle synspunkter. 3) Når vi ønsker å vite noe om en enighet eller uenighet i en gruppe (ibid). Forskeren må være bevisst på hensyn til gruppestørrelse og hvilken rolle en har som undersøger fordi dette kan prege intervjuet på flere måter. En måte kan være at strukturen in intervjuet ikke blir så fast som planlagt. En annen måte kan være hvordan

vi som forskere stiller spørsmål. Hensynet til gruppesammensetningen og hvordan de responderer på hverandre samt hva vi som forskere har av erfaringer vil prege kunnskapen som kommer frem.

Vi valgte gruppeintervju fordi vi ville få frem fortolkningsutveksling i gruppen, og fordi deltakerne kunne hjelpe hverandre til å snakke sammen som gruppe og utveksle erfaringer underveis.. Når en person i gruppen forteller om sine opplevelser, kan det få en annen til å uttale seg om sin oppfattelse. I en gruppediskusjon kreves det at den enkelte deltaker må kunne argumentere for sine synspunkter (Jacobsen 2005)). Det blir et produkt av en gruppeprosess, og resultatene vil også være følsomt for de makt- og dominansforholdene som utvikler seg i gruppa. Denne formen for intervju vil også kunne si noe om hvor homogen eller heterogen gruppa er. Fokuset skyves fra enkeltindividet til relasjoner mellom mennesker. I intervjuet med assistentene oppdaget vi også at de var litt usikre i starten. I begynnelsen av intervjuet stilte vi spørsmål om hva de la i begrepet veiledning, men først på sluttet av intervjuet fikk vi noen svar på spørsmålet. Dette tror vi har å gjøre med den prosessen som oppstod mellom deltakerne. Etter som tiden gikk i intervjuforløpet virket det som at informantene følte seg tryggere på hverandre. Utsagnene som fremkom bar preg av det.

Fokusgruppeintervjuet kjennetegnes av en ikke-styrende intervjustil der intervjueren har som mål å skape en velvillig og åpen atmosfære, der man kan uttrykke personlige og motstridende synspunkter på emnet som er i fokus (Kvale 2010). De skriver videre at intervjueren må mestre en teoretisk kunnskap om intervjuprosessen og intervjuetemaet, fordi dette er avgjørende for hvordan intervjuet forløper. Vi oppdaget at det noen ganger under intervjuet med assistentene var vanskelig å formulere spørsmålene så åpne at intervjugruppen ikke skulle få inntrykk av at vi forventet korrekte svar. Dette gjaldt særlig under temaet verdsettelse i intervjuet med assistentene. Når en spør en gruppe på fem personer om de føler seg verdsatt i arbeidet de gjør og av andre kollegaer må vi ta i betraktning at gruppesammensetningen kan hindre den fulle sannhet. Etter at intervjuet var ferdig transkribert lot vi assistentgruppa få en ny mulighet ved at de i brevform kunne utfylle dette området anonymt. Det skulle vise seg at svarene uteble, og en av assistentene gav i etterkant uttrykk for at dette var vanskelig å skrive noe om. Vårt mål med brevet var at de skulle får uttale seg fritt innenfor de gitte hovedområdene i

intervjuguiden, og antok at de da ville uttrykke seg annerledes. Dette virket ikke slik vi på forhånd hadde tenkt.

Som ferske forskere fikk vi kjenne på situasjoner der det oppstod stillhet. Det ble uvant for oss, og i ettertid er vi blitt klar over at dette kunne ha vært utnyttet annerledes. Vi kunne også vektlagt å gi en grundigere opplysning til våre informanter om at det ikke var så farlig å kjenne på stillheten underveis i intervjuet. Å stille seg selv i lytteposisjon opplevdes mer krevende enn antatt. Enkelte ganger erfarte vi også at vi gav oss liten tid til å avvente svar på spørsmålene, og det medførte at vi avbrøt oss selv flere ganger. I noen tilfeller bekreftet vi nok svar i form av nikk, kommentarer eller annet. Det kan i ettertid ses på som føringer. Dette har vi tatt i betraktning i analysedelen. Vi har «latt tvilen komme den tiltalte til gode».

4.4 Utvelgelse av informanter

Når vi foretar et utvalg må vi ta hensyn til påliteligheten og troverdigheten til informantene (Jacobsen 2005). I vårt tilfelle må vi vurdere hvilke personer som kan gi oss de mest troverdige opplysningene. Den kvalitative metodens styrke når det gjelder utvelgelse av personer som skal være med i utvalget er at den er fleksibel. Sammensetningen av intervjupersoner i en gruppe avgjør hvilken informasjon som kommer ut. Vi fant det praktisk å intervju fem assistenter som arbeider på samme skole. Vi ønsket å intervju assistentene i et lokale utenfor deres egen arbeidsplass. I følge Jacobsen(2005) kan endring av fysiske områder påvirke på resultater av intervjuet ved at kunstige omgivelser kan påvirke informanten i å gi kunstige svar. Vi ønsket å oppnå minst mulig forstyrrelser under intervjuet, og fant et egnet lokale utenfor skolens område som assistentene kjent godt fra før. Dette var med på å gi en trygghetsfølelse for dem.

De som sitter i en gruppe, må ha et sett av felles opplevelser (Jacobsen 2005). I vår oppgave så vi det som særskilt viktig at våre informanter jobbet som assistenter, og på de måte var de en homogen gruppe. De har dermed et felles erfaringsgrunnlag å samtale ut fra. Men de kunne også være en heterogen gruppe om vi hadde vektlagt deres alder, arbeidserfaring og utdanning. Denne var nokså ulikt mellom dem.

Kritikken mot den induktive metoden er at det er umulig og naivt å tro at mennesker kan gå ut i virkeligheten uten å ha med seg sin forforståelse. Det er viktig for oss å ta dette momentet med da vi ikke ønsket å opptre forutinntatt med egne meninger. Å bli en del av gruppa kunne fort gi seg utslag i at vi begynner å forsvare gruppa på det de sier i stedet for å forholde oss kritisk til personer (ibid). I intervjuprosessen kan «nikkene» eller de bekreftende «ja kommentarene» være eksempler på at vi ubevisst støttet assistentene i de antakelsene de gjorde. Dette så vi i etterkant av intervjuet.

Årsaken til at vi valgte å gjennomføre et intervju med en rektor var nettopp å sammenligne resultatene vi fikk i intervjuene med assistenter og rektor. For å få gjennomført intervjuene tok vi kontakt med rektor for å få tillatelse til å gjennomføre intervjuet i arbeidstiden til assistentene. Deretter tok vi kontakt både ved å besøke dem på deres arbeidsplass og i brevform der vi forespurte dem om å være med på et intervju. Denne fremgangsmåten brukte vi også overfor rektor.

4.5 Transkribering av intervjuene

Transkriberingen ble foretatt i desember og januar 2013-2014. Både gruppeintervjuet og det individuelle intervjuet ble foretatt på samme dag, og allerede neste dag ble transkripsjonen av intervjuet foretatt for å sikre at alle svar og kommentarer ble bearbeidet så tett opp mot intervjuet som mulig. Ved å lese og lytte gjennom intervjuene gjentatte ganger fikk vi stadig tak i nye informasjon fra deltakerne.

Transkriberingen ble først gjort på dialekt, men etterpå ble det omskrevet til bokmål. Å fokusere på bokmål i stedet for dialekt er også en hjelp for å sikre enda mer anonymitet. Intervjuet med assistentene varte i en time minutter, mens intervjuet med rektor varte i ca. 30 minutter.

Vi forholdt oss mer til lydopptakene enn til den skriftlige versjonen av intervjuene vi betraktet disse som mer sannferdig.

I transkriberingen har vi også fortettet mange av småordene som hmm, tja osv fordi det fort kunne bli en usammenhengende tekst.

4.6 Anonymitet

Det var viktig for oss å sikre anonymitet slik at assistenter og rektor ikke blir gjenkjent av leserne. Grunnen til dette var at informantene våre var usikker på dette selv. Vi så også fordelen ved dette ved at de på den måten kanskje ville uttale seg mer åpent om sitt arbeid. Derfor brukt vi ikke navn på skole eller kommune. Dette er også med på sikre anonymitet for deltakerne. Vi meldte prosjektet inn til personvernombudet og fikk rask tilbakemelding på at det var godkjent.

Våre informanter syntes det var interessant å være med på en slik undersøkelse, og at det var viktig for dem at deres yrkesgruppe ble forsket på. De så nytteverdien av å delta med den informasjonen de hadde.

Etter at intervjuene var ferdig transkribert fikk alle informantene anledning til å lese og kommentere det som kom frem i datainnsamlingen.

4.7 Koding og kategorisering

Da vi lagde intervjuguiden lagde vi først de fire overordnede temaene samarbeid, veiledning, verdsettelse og organisering for deretter å lage spørsmål som vi mente var relevant for det vi ønsket få frem i datamaterialet. I prosessen med dette arbeidet viste det seg at det ble mer utfordrende enn vi trodde. Vi måtte se for oss hva som lå i de ulike temaene for deretter danne oss et bilde av hva våre informanter ville svare på spørsmålene. Vi så også en utfordring ved at vi ikke hadde en klar problemstilling. Ved å danne oss et bilde av hva vi var ute etter hjalp dette oss i hvordan vi utformet spørsmålene. Vi foretok en «generalprøve» på hverandre i den hensikt at vi skulle finne ut hvor lang tid intervjuet varte og for å forberede oss i hvordan vi skulle stille spørsmålene og de svarene vi eventuelt ville få. Da vi gjennomførte intervjuet opplevde vi at informantene våre viste tegn og kommentarer på at spørsmålene var vanskelig. Noen av dem sa at de ikke hadde forberedt seg til intervjuet, ved at de ikke hadde lest intervjuguiden «grundig» nok.

Etter å ha lest og lyttet til datamaterialet begynte vi å notere oss stikkord i marginen som kunne blir relevant for eventuelle nye kategoriseringer. Vi kom ikke frem til nye kategoriseringer og valgte å bruke de områdene vi intervjuet dem på.

Veiledning ble valgt fordi vi ville få frem assistentenes og rektors syn og forståelse av dette begrepet. Spørsmålene under *samarbeid* ble viktig for å få synspunkter på hvem og hva de opplevde som samarbeid, og på hvilke måter de samarbeidet. *Verdsettelse* som tema skulle få assistentene til å reflektere over hendelser som de så på som verdsettende og virket anerkjennende. Det siste temaet i intervjuet kalte vi for *utfordringer/kompetanse*. Under transkriberingen så vi at mange av spørsmålene hadde vært mer dekkende innfor organisering av arbeidsdagen.

Det neste skrittet ble å lete etter mønstre i teksten. Denne strategien hjalp oss med å prøve å utvikle presise begreper som kunne knyttes til de ulike elementene i datamaterialet (Postholm 2011). Gruppeintervjuet ble i perioder mer ustrukturert enn vi på forhånd hadde antatt, og svarene havnet ikke under de fastsatte kategoriene. Dette gjorde at kodingen ble mer krevende (ibid).

Kodingen kan sammenlignes med ordningen i en mathylle på dagligvarebutikken, og det var noe lignende vi opplevde. Dette ble likevel en prosess som hjalp oss til å systematisere datamaterialet. Avsnittet over gir en begrunnelse for det vi mener. Spørsmålene som ble stilt i intervjuguiden var i utgangspunktet ment som en hjelp til få frem tanker og utsagn som kunne brukes i søket etter et svar på problemstillingen i oppgaven. Kategoriene vi tok utgangspunkt i kunne vært kodet ned i mindre biter, men vi valgte å holde på headingene som vi startet med.

Det ligger kriterier til grunn for å opprette kategorier. For det første må enheten sørge for relevant informasjon til studiet, og for det andre må kategoriene kunne tolkes i fravær av annen informasjon (Postholm 2011).

I analysedelen møter vi på utfordringer som kan skape hodebry. De kategoriene vi valgte kan på mange måter inngå i hverandre. Det vi legger inn under samarbeid blir på en måte det samme som vi legger i verdsettelse. Punkter vi hadde lagt inn under utfordringer /kompetanse viser seg også å være relevant under andre områdene. Her møter vi ferske forskere i en læreprosess. Uansett er det momentene og tolkningene våre som er viktigst og forholde seg til, og ikke hvilken kategori de kommer inn under. Oppsummeringen vil likevel trekke frem de viktigste momentene.

4.8 Kvalitet i undersøkelsen

Kvaliteten på det som er kommet frem i oppgaven avhenger av mange forhold. Den må vurderes mot praksisendring og forskningsprosessen (Postholm 2011). Vi har nevnt at tilstedeværelsen og vår forutinntatte forståelser vil ha en innvirkning på informantene i studiet. Det samspillet som foregikk mellom oss som forskere og informantene må tas i betraktning når et slikt kvalitativ studie skal bli vurdert. Det vi hadde lest om teori i forkant av studiet kan ha vært med på å farge analyse og tolkninger. Å arbeide sammen om oppgaven har gjort at diskusjoner mellom oss har bidratt til at likheter og forskjeller i tenkemåter kan ha styrket subjektiviteten (ibid). Vi tror at likevel at metoden vi har brukt, teorier som er tatt med, analysen og drøfting som er brukt i studiet kan ha bidratt til tankeprosesser som kan være med på å sette et «lys» på yrkesgruppa.

4.9 Oppsummering av metodekapitlet

Dette kapitlet sier noe om kvalitativ metode der vi har vektlagt individuelt intervju og gruppeintervju da det er disse vi har brukt i oppgaven. Vi valgte kvalitativ metode for å få til en samtale med informantene. En samtale som kunne hente frem opplysninger fra informantenes hverdagsliv. Gruppeintervjuet med assistentene ble valgt fordi vi vektla den verbale samhandlingen og utvekslingen av erfaring som et bidrag til større åpenhet om de temaene vi hadde valgt ut. Vi tror også at bredden i synspunktene og erfaringen deres har vært med på å gi oss en større informasjonsfylde. Transkriberingsprosessen er beskrevet da det er viktige momenter som må tas med videre. De kategoriene vi vektla i intervjuguiden er beskrevet med korte ord, og som vi senere skal se kan de inngå i hverandre på ulike måter. Som en kort oppsummering kan vi si at metodedelen har vært lærerik å arbeide med der vi fikk sett på prosessene underveis. Kvaliteten på det vi har funnet må ses i sammenheng med forskningsprosessen.

Kapittel 5 Analyse og drøfting

I denne delen vil vi presentere aktuelle funn fra datainnsamlingen, og drøfte disse fortløpende. Funn som i særlig stor grad belyser problemstillingen vil bli vektlagt. Kategoriene veiledning, samarbeid, verdsettelse og organisering vil bli drøftet hver for seg ut fra hva funnene våre viser, og de er nærmere beskrevet i metodedelen. I kapittel to har gitt en beskrivelse av assistentenes arbeidsoppgaver og tidligere forskning på området. Vi vil ta med momenter fra dette kapitlet og drøfte det opp mot vår funn. Vår problemstilling tar for seg hvordan rektor kan bidra til at assistentenes arbeid synliggjøres og verdsettes i større grad i skolen. Funn som i særlig grad kan bidra til å svare på problemstillingen vil bli vektlagt. Sitatene som er tatt med gjennom direkte og indirekte uttalelse skal være med på å gi styrke til teorien vi har tatt med. Analysearbeidet er knyttet direkte til dataene som er samlet inn, mens tolkningsprosessen ser disse sammen med teoridelen i en større sammenheng (Postholm 2011).

5.1 Veiledning

I intervjuene valgte vi å fremstille veiledning som et generelt begrep og ønsket å få informasjon fra våre informanter hvilken forståelse de hadde på begrepet veiledning. Vi spurte om de kunne beskrive hva de la i begrepet veiledning.

Assistentene svarte ikke på spørsmålet med en gang. Det ikke verbale språket som ble brukt av samtlige assistenter viste at de hadde behov for å tenke over hva de skulle svare. Etter en stund uttrykker de at de er usikre på hva de legger i begrepet, men samtidig gir de oss eksempler på hva de tror veiledning er ved at gir uttrykk for at de ønsker veiledning i situasjoner som de er usikre på. Vår tolkning av deres ikke verbale språk og deres kommentarer er at assistentgruppa er usikker på hva veiledning er. De viste at de hadde behov for å tenke før de svarte på spørsmålet. En av informantene svarte slik:

Man trenger litt veiledning for å vite hva man skal gjøre, at man ikke står og «stanger hodet» i veggen.

En annen informant svarte at det som lå i begrepet veiledning er:

«Å veilede andre personer etter forholdene»

Vet ikke så mye om det. Jeg jobber med et barn som jeg skal holde øye med hele tiden og det er ikke alltid jeg er sikker på hva jeg skal gjøre. Så jeg spør nå etter hjelp hele tiden.

Mange fagfolk mener at det er vanskelig å gi en konkret forklaring på hva veiledning betyr. Lauvås (2004) sier at ingen har monopol på å gi en definisjon på veiledningsbegrepet, da veiledning kan være så mye. Men fagfolk gir en beskrivelse av en veiledningssituasjon er mer eller mindre formalisert. Veiledning er et samlebegrep for forskjellige typer veiledning innenfor mange kontekster (Kroksmark og Åaberg 2007). Veiledning er et godt redskap for å hjelpe assistentene i sin yrkesutvikling og gir dem også en større bevissthet om arbeidet de skal gjøre (Børresen 2013). Veiledning er når veileder hjelper veisøker til å finne svar på den problemstillingen veisøker legger frem (Andersen og Weiss 1994). Disse beskrivelsene av veiledning samsvarer i liten grad med det vi oppfatter hva assistenten sier de opplever.

Assistentene sier at de er usikre på begrepet veiledning men under intervjuet kommer det frem eksempler på situasjoner som kan ligge under veiledning. Ut fra det de sier kan det tolkes som at assistentene ønsker en instruksjon og en samtale om hvordan arbeidet skal utføres (Kronen 2008). Det kom frem at mange problemstillinger fra praksisfeltet kan tilhøre veiledning. Et eksempel kan være der en assistent sier at hun får med være med på planlegging av ukeplaner.

Ja jeg spør nå etter hjelp hvis jeg er usikker på noe. Jeg jobber nu med en elev med særskilte behov og det er ikke alltid jeg er sikker på hva jeg skal gjøre. Så jeg spør nu etter hjelp hele tiden.

Denne assistenten synliggjør et faglig behov, og i dette tilfellet mener vi at assistenten har behov for faglig assistanse som det må legges til rette for. Assistenten har et behov for formalisert veiledning i forhold til tid og sted. Assistenten kan da få lagt frem sin problemstilling. Veiledning kan være et godt redskap for å hjelpe assistenten til å få en større kunnskap og bevisstgjøring om arbeidet som skal utføres. Det kommer frem at

assistenten har noen å samtale med siden vedkommende spør om hjelp hele tiden. Personen legger frem problemstillinger som blir betraktet som «småsnakk» i korridoren, mens en formell veiledningssamtale er planlagt i forhold til tid og sted (Skagen 2013).

Rektor beskriver veiledning på flere måter. Hun gir et eksempel som går på *rettledning* av nytilsatte. I dette legger hun at det er viktig at nytilsatte skal få praktisk informasjon om hva jobben går ut på, og hvor vedkommende finner utstyr.

Videre mener hun veiledning er å ha en person som en kan stille spørsmål til i forhold til jobben en gjør og få tilbakemelding fra veileder, der veileder kan svare på spørsmålene

«eks. tenker jeg rett når jeg har gjort sånn, eller - hva skal jeg gjøre med den eleven?».

«Veiledning kan også være om når man har sett eller hørt ting som en ønsker å ta opp med ansatte for å rettlede dem til å gjøre en bedre jobb i forhold til ungene i denne sammenheng»

Rektor synliggjør bredden i veiledningsbegrepet slik hun oppfatter det. Vår tolkning av assistentenes og rektors uttalelser om veiledning samsvarer delvis. Rektor sier at veiledning er å ha en person som en kan stille spørsmål til, og få en tilbakemelding fra veileder. Dette samsvarer med definisjon til Andersen og Weiss (1994). Vi er på mange måter opptatt av at veiledning for assistentene kan ligge i at de etterlyser samtaler som kan si noe om hvordan arbeidet skal utføres. De etterlyser samarbeidstid slik at de kan finne en arena der spørsmål kan stilles, og der det fremkommer svar. I intervjuet med assistentene fremkommer det at det viktigste er at det blir satt av tid til samarbeidsmøter slik at hverdagen blir mer forutsigbart. Assistentene er avhengig av å få informasjon om det som skal foregå i klasserommet for at arbeidet som skal utføres kan gjøres på best mulig måte. Det er deres største behov.

Når vi stiller spørsmål om hvilke typer veiledning de får, hvordan veiledningen gjennomføres og blir fulgt opp svarer assistentene på mange spørsmål samtidig. To av assistentene svarer at de får være med i planlegging av ukeplaner i forhold til fag og oppgaver. De oppfatter dette som veiledning. Ved at de får delta i planlegging vil

gjennomføringene av oppgavene være mer forutsigbar, og det vil være lettere for dem å gjøre arbeidsoppgaver som de selv har vært med på å planlegge. En av dem svarte slik:

«Når vi går gjennom planer/ukeplaner så får jeg veiledning i forhold til fagene, og med de oppgavene jeg skal gjøre i forskjellige timer»

De vet ikke hva de skal svare på hvilken type veiledning de får da de ikke har klart for seg hva veiledning egentlig er. Som forskere ser vi at dette spørsmålet kunne vært stilt annerledes, eller ved at vi hadde forklart veiledning før vi startet intervjuet. Men for i tillegg å få frem kunnskapen de hadde på dette området valgte vi å la assistentene selv komme med sine egne synspunkter på begrepet.

Resultatene fra Rambølls undersøkelse viser at assistentene får faglig veiledning og tilbakemeldinger, men at de ikke får det i den grad de ønsker. I rapporten kommer det ikke frem hvilke type veiledning det er de vil ha. De samme tendensene ser vi i vår egen undersøkelse.

Verdibasert ledelse er et kraftfullt verktøy som kan gi større mening og innhold enn det regler og mål kan.(Kirkhaug 2013). Hvis den som ledes har en dypere innsikt i arbeidsoppgaver som skal gjøres gir det en større mening. I dette tilfellet ser vi på hva assistentene selv sier om forutsigbarhet. De savner også å få informasjon om det de skal gjøre.

I intervjuet med rektor kom det frem at skolen praktiserer fadderordning for nytilsatte pedagoger i en periode og at hun håpet at også assistentene fikk en fadder i den første tiden. Denne fadderordningen gjennomføres «porsjonsvis». Hun vektlegger at det er pedagogene som har ansvaret for å informere assistentene om hva deres konkrete arbeidsoppgaver er i timene og at de ikke trenger veiledning for hver time de har men for en periode. Rektor sier at organiseringen rundt veiledninger er mangelfull og at skolen ikke har god nok struktur på dette. Skolen har et system på gjennomføringen av veiledning av nytilsatte.

I følge intervjuet med informantene kommer det frem at veiledningen virker tilfeldig og sporadisk. Veiledningsperspektivet virker noe kjent for assistenter, og skolen mangler kultur for å veilede i den grad vi definerer veiledning som en formell samtale som er

tidfestet. Da tenker vi på at veileder skal gi kvalifisert og systematisk veiledning (Høihilder og Olsen 2011). Som leder har rektor et overordnet ansvar for at det blir lagt til rette for at assistentene får den veiledningen de trenger.

En interessant opplysning fremkommer når vi spør om assistentene har måttet påta seg oppgaver uten å ha fått den veiledningen de følte at de hadde behov for. En av assistentene sier:

«Det er ikke ofte men de gangene jeg har hatt det har teamleder spurt pent, og jeg har takket ja. Det har ikke vært ofte men når det har vært helt prekært. Da har jeg blitt spurt og det har jeg satt stor pris på, og da har jeg faktisk fått veiledning også fra teamleder og det setter jeg pris på. For hadde jeg ikke fått det så hadde jeg stått der.»

Dette sitatet viser at assistenten setter pris på å bli veiledet. Og for oss virker det som hun «vokser» på det. Når en assistent har undervisningstime som ufaglært lærer viser dette at assistenten får veiledning, men assistentene sier at de får mindre veiledning som assistent.

Rektor mener at assistentene sier ifra hvis de får oppgaver som de ikke mestrer. De har tillit til hverandre og føler seg trygge på hverandre.

I følge Børresen (2013) er kompetanse innen veiledning to hovedfunksjoner: et godt redskap for å hjelpe andre i deres yrkesutvikling – hjelpe dem til å få større bevissthet om deres yrkesutførelse, og mulighet for egen personlig vekst, idet kunnskap på områder gir store muligheter for selvrefleksjon.

5.2 Samarbeid

Vår problemstilling tar for seg en handling - å bidra. Vi søker etter hvordan assistentenes arbeid kan få økt synlighet og verdsettelse i større grad i skolen, samtidig vil vi finne ut hvordan rektor kan bidra. Kronen (2008) sier at samarbeid handler om å arbeide mot et felles mål. Det handler om å arbeide sammen der alle er inkludert. Både Fox (2000) og Kronen (2008) mener at et godt samarbeid bygger på felles forståelse av hvordan arbeidet i skolehverdagen gjennomføres, og da er en felles «voksenarena»

viktig der begge kan dele felles opplevelser, diskutere og evaluere erfaringer med hverandre. Intervjuet med assistentene og rektor var vi interessert i å finne ut hvem samarbeider med hvem, om assistentene deltar i samarbeidsfora, om de har medarbeidersamtaler og hvordan de ble inkludert i arbeidet med sosiale tiltak for å skape samhold. Assistentene var tydelig på at det var kontaktlæreren som var deres nærmeste samarbeidspartner, og informasjon som berørte deres arbeidsoppgaver fikk de fra kontaktlæreren. De gav inntrykk av at samarbeidet med kontaktlærer fungerte godt i timene, men noen ønsket å delta mer på møter med kontaktlærer. En av dem sa det slik:

Tiden strekker ikke til, det er der det ligger. Jeg har savnet å ha et møte med kontaktlæreren for å høre om hvordan hun har det og hvordan vi har det sammen, ellers blir det bare felles snakk på morgenmøtene, - der hun gjør dét, og jeg gjør dét..

Noen av assistentene oppgir at de deltar fast på trinnmøter sammen med lærerne og det mente assistentene var «gull verd». De som ikke deltar på trinnmøter gav inntrykk av at de ikke alltid får den informasjonen de trenger, blant annet ønsket de å være med på å planlegge sammen med faglærer. De gav inntrykk av at det kan lett kan bli irritasjoner om de ikke får delta på samarbeidsmøter, i tillegg opplever de at informasjonen stopper opp, når de ikke deltar på møter. Skrøvset og Tiller (2013) sier at følgene av og ikke ha noen å kommunisere med, kan medføre at en ikke bare stenger inne sine egne tanker og erfaringer men også andres kommentarer. Når en deler sine tanker og erfaringer med andre er en med på å utvikle skolen.

Vi ønsket å vite om hvordan assistentene ønsket at samarbeidet skulle være. Alle assistentene ønsket å få delta mer på fellesmøter, selv om de fikk informasjon fra faglærer. Møtedeltakelse var en viktig sak for dem, for å gjøre en god jobb. Ingen av assistentene kom med konkrete forslag på hvordan dette kunne gjennomføres. De gav inntrykk av at de får ikke informasjon som gjelder skolen eller det som skal foregå, og siden det er såpass mange på jobb er det ikke alltid like enkelt å videreformidle beskjed videre.

..Da stopper det opp, men om man kan delta litt oftere på møter trur jeg det er bra, for da får man mye mer veiledning og samarbeid. Men det handler om tid..

Ofte opplever de at de får informasjon på morgenmøter om hva de skal gjøre i løpet av dagen, uten å få tid til å forberede seg. Det fremkommer ikke under intervjuet om hvorfor de får informasjon om hva de skal gjøre, eller om de selv har forslag på hvordan dette kunne vært gjort annerledes. En av dem forklarte at hun forstod at det har med tid og ressurser å gjøre at ting blir veldig tilfeldig i visse tilfeller.

Jeg skjønner jo at det er press både på lærerne og ledere. Det handler om tid og ressurser når noen er borte fra jobb...

Rektor sa at skolen hadde ingen fast møtestruktur der assistentene var delaktig. Hun sa at hun, i samarbeid med teamleder «rydder» tid når lærer eller assistentene gir beskjed om at de trenger å ha et møte. Utfordringene lå i at assistentene har en annen arbeids tid enn lærerne. Ved at de slutter tidligere på jobb. Rektor gav inntrykk av at det er en utfordring å få til en god møtestruktur der assistentene kan delta på felles møter med de andre ansatte. Vi opplevde en rektor som var opptatt av at assistentene skulle delta på fellesmøter, men at hun ikke helt hadde klart for seg hvordan hun skulle få dette til pga assistentenes arbeidstid. Som hun selv sa;

«Det har ikke vært fast struktur på det, så vi må legge inn samarbeidstid mellom lærer og assistentene. Vi har ryddet tid når det er meldt behov om det, av assistentene selv eller lærer om at de må få tid å snakke sammen, og da har vi ryddet tid i løpet av undervisningstiden, mens assistentene er på jobb. Da har andre hatt klassen...»

Her ser vi at skolen har ulik praksis i forhold til hvem som deltar på fellesmøter. Rektor rydder tid når møtebehov dukker opp, men gir inntrykk av at hun ønsker å få en annen organisering av arbeidstiden til assistentene, blant annet ved at de kan begynne en time senere på jobb slik at de holder seg innen den faste arbeidstiden for de ansatte. Rektor sier at:

Vi må legge inn samarbeidstid mellom lærer og assistent, for at det skal fungere bedre for å få et bedre samarbeid.

Vi mener at en grunnleggende systemtenkning er viktig for å lykkes med det å utvikle seg sammen. Som leder av skolen er en av rollene å inkludere assistentene i skolens enn det pedagogiske personalet. Deres arbeidstid er når elevene er på skolen. Møtevirksomheten på skolen er når assistentene er ferdig på jobb. Det betyr at assistentene ikke har mulighet å delta på fellesmøter slik skolens samarbeidstid er organisert i dag. I samarbeid med teamleder har rektor distribuert ledelsesansvaret videre i organisasjonen for å ordne med møter i undervisningstiden til både faglærer og assistentene. Denne ordningen brukes ved behov, men er styrt av behov, ikke av struktur.

Ledelse er et mandat der relasjon mellom leder og ansatte er viktig (Sørhaug(1996):Møller 2009). Mange rektorer opplever at de ikke er «en blant likemenn». En av assistentene sa at hun har mest kontakt med og henvender seg mest til teamleder. Det vil være vanskelig for rektoren å klare alle oppgavene. Å dele arbeidsoppgaver i ledelsesgruppa kan medføre at flere arbeidsoppgaver blir gjort (Qvorstrup 2012)

Den jeg har mest lett for å snakke med er teamleder. Jeg har et annet forhold til teamleder enn rektor. Hvorfor det er slik vet jeg ikke, men, om det er for at vi er forskjellige som personer eller at de er i stillingen som de er i...

Vi spurte rektor om hun fikk tilbakemelding på hvordan samarbeidet var mellom lærer og assistentene. På dette spørsmålet fikk vi ikke et konkret svar, men hun fikk tilbakemelding på at de ønsket felles samarbeidstid.

Behov og interesse kan ses på som verdier for assistentene. De har et behov for å snakke sammen, og en interesse for få til et godt samarbeid (Kirkhaug 2013). Ved å arbeidet med relasjonskompetanse vil samarbeidsferdigheter bli mer konkret og håndterlig. Om en deler ferdighetene i mindre delferdigheter kan en forholde seg til én ferdighet/evne om gangen. Da kan en gjennomføre øvelser som er rettet mot det konkrete behovet. Ved å konkretisere samarbeidet på denne måten vil bevisstheten og forståelsen av mellommenneskelige samspill (Spurkeland 2013).

Da rektor fikk spørsmål om hvordan et samarbeidsmøte ble gjennomført svarte hun at:

Vi har i noen sammenhenger ryddet tid hvor flere assistenter som jobber på samme klassetrinn fikk snakke i lag. Da var det andre som hadde eleven.

Mange assistenter opplever verdsettelse når de får delta på fellesmøter. Lærerne gir uttrykk for at de mener det samme (Fox 2000).

For at veiledning og samarbeid skal kunne gjennomføres må ledelsen legg til rette for dette. Leders arbeid er å legge til rett for veiledning og samarbeidstid. Her kan det være snakk om å endre på timeplanen og ta inn vikar (Inglar 2012).

Samarbeid handler om å drøfte oppgaver og problemer i felleskap der oppgavene utføres bedre og effektivt. Ved å ta opp ulike problemområder i et samarbeids-forum er målet å komme frem til løsninger som vil være vanskelig å løse individuelt. Det er viktig at de som skal samarbeide må vise respekt for hverandres forslag og også til hverandre ved å bli lyttet til. Det betyr at deltakerne skal være likeverdige samarbeidspartnere.

Assistentene har medarbeidersamtaler med rektor. Dette synes de er fint. Rektor mente at disse samtalen var like viktig for assistentene som for lærerne. Hun beskriver at samtalen er annerledes med assistentene enn med pedagogene, og begrunner dette med at de har ikke det samme ansvaret. Rektor prøver å variere på spørsmålene, og sier det kunne vært skiftet litt på tema. I følge Spurkeland (2013) er medarbeidersamtalen ofte for kjedelig og for strukturert i sin form og innhold. Han mener at kreativitet og variasjon i samtalen kan gjøre medarbeidersamtalen mindre stiv og pliktpreget. Det er ikke menneskene som er kjedelig men relasjonene mellom dem som kan være preget av kjedelighet eller engasjerthet. Det er viktig at en ikke blir et objekt i en relasjon, men at en må være subjekter der ansvarsforholdet skal være likestilt mellom deltakerne (Børresen 2013).

Assistentene fikk spørsmål om hvordan de er inkludert i arbeidet med sosiale tiltak for å skape samhold. Assistentgruppen svarte ulikt på dette spørsmålet. Noen av dem følte seg inkludert, mens andre opplevde at de ikke ble det. En av dem svarte slik:

Det har alltid vært stor forskjell på lærer og assistenter. Det har vært slik i alle år. Det skal jo være en stor forskjell på det, men når det gjelder det sosiale så vil jeg påstå at vi

assistenter ikke er med på noe, og det trur jeg kanskje gjelder på alle arbeidsplasser for alle assistenter.

Intervjuutsagnene sa ingenting om grunnen til at noen av assistentene følte seg inkludert i felles arrangementer, mens andre ikke var det. Det kom heller ikke frem om de selv hadde gjort noe for å bli mer inkludert i det sosiale arbeidet for å skape større samhold. De svarte at de hadde fått tilbud om å være med på ulike sosiale arrangementer og disse hadde noen deltatt på. I år hadde de selv tatt initiativ til å få til en sammenkomst for alle assistentene. Dette kan vise at de føler seg mer som en sammensveiset gruppe enn å bli inkludert i trivselstiltakene som lærerne har. For å inkludere assistentene mer må rektor utøve innflytelse på gruppen (Jacobsen og Thorsvik 1997). Samarbeid handler om at alle som inngår i fellesskapet må delta og bidra til at samarbeidet skal fungere. Siden skolen ikke har en god struktur på å inkludere assistentene i sine møter kan det tolkes slik at assistentene føler at de ikke er en del av personalet. Rektor svarte at assistentene blir invitert i å være med, men de møter ikke opp, som hun sa:

De blir invitert til å være med, men de melder seg ikke på. Dette må være tosidig. Det er litt synd at de ikke er med. Det kan komme av at vi har for liten planleggingstid i lag med dem.

Hvis man hadde fått til mer faste møter og planlegging, slik at de hadde blitt mer inkludert på et vis. Jeg tror kanskje at det er en kombinasjon av både det ene og det andre. Det er vanskelig å få dem til å være med på sosiale tiltak.

Som leder av skolen har rektor det overordnede ansvaret for å arbeide blant annet med personalsaker. Samtidig opplever mange rektorer at de ikke har oversikt over hva som skjer «nede på gulvet». Møller (2009) beskriver rektor med høyt arbeidspress der arbeidsmengde økes. Rektors rolle er å være problemløser der svakheter oppstår. Ekholm (m.fl. (red) 2010) Men samtidig opplever mange rektorer at deres høye arbeidspress gir lite fleksibilitet og mangel på struktur (Fevolden og Lillejord 2005). Rektor er løsningsorientert ved at hun ser problemet og har forslag på hvordan assistentene kan inkluderes mer i skolens aktiviteter. Rektor sier:

Deres arbeidsdag må flyttes på, hvis de skal være med på slike tiltak. Om de skal være på aktiviteter etter kl. 14 må de kanskje begynne en halv time senere en dag, ellers så må de få utvidet stillingsstørrelsen sin. Det blir et praktisk og økonomisk spørsmål.

Rektor sier at samarbeidet med assistentene er godt. Hun opplever at de sier i fra når de ikke vil gjøre oppgaver de føler de ikke mestrer og dette priser hun dem for. For å få et godt samarbeid handler dette om hvordan rektor prioriterer å gjøre politiske vedtak om til pedagogisk praksis (Lillejord 2011). En løsning kan være å legge til rette for at assistentene deltar på møter og planlegginger. Som hun selv sier:

Det er ingen som har gitt uttrykk for at de ikke trives på arbeidsplassen. Men vi skulle gjerne hatt dem med på de sosiale tingene også.

5.3 Verdsettende

I vår undersøkelse spurte vi assistentene og rektor om hvorfor det var viktig med assistenter i skolen. Vi ville vite om de hadde innflytelse på egen arbeidsdag. Vi spurte assistentene om de følte at andre medarbeidere hadde tillit til det arbeidet de utførte. Rektor fikk også et spørsmål som gikk på hvordan hun verdsatte assistentenes arbeid. Vi håpet at spørsmålene som ble stilt under verdsettelse i intervjuguiden kunne gi oss noen svar på hva de så på som verdsettende. Vi ville få frem hva de betraktet som verdsettende i forhold til jobben de utførte, i forhold til hendelser de hadde opplevd som verdsettende eller hva de så på som positivt med arbeidsplassen. I dette ligger også lederens svar på det vi intervjuet henne på. Vi var ute etter om disse spørsmålene kunne si oss noe om det å lede verdsettende, men det som også var særdeles viktig var å rette søkelyset mot dette feltet og bevisstgjøre informantene om verdsettingenes betydning. Det kom frem mange eksempler på hva assistentene så på som verdsettelse, men ved å sette fokus på dette hadde vi et ønske om at vi som forskere kunne gjøre verdsettende ledelse til noe mer enn bare å være positiv og blid. (Skrøvset og Tiller 2011). Vi ønsket en mer bevisst og målrettet verdsetting.

Rektor sier at det er mange oppgaver i skolen som ikke krever at en formell lærerutdanning. En elev som har særskilte behov trenger nødvendigvis ikke en fagutdannet pedagog. Rektor sier også at det er viktig med den kompetansen assistentene har, og at det tilfører skolen en kompetanse som ikke pedagogene har. I slike tilfeller tenker hun på der spesialundervisningen mer går på ADL- trening³. Dette er ikke av pedagogisk karakter, men kan like gjerne gjøres av en assistent med mer kunnskap på dette området. Flere av assistentene har utdanning på dette. Assistentene er ikke en ensartet yrkesgruppe, og det stilles ingen formell krav til utdannelse. I dag tar flere og flere av dem fagbrev som kan være relevant for arbeid innenfor skole og SFO. Mange har lang yrkeserfaring, og det er viktig å verdsette den kompetansen de har (Fox 1998). En av assistentene sier dette når vedkommende blir spurt om hvorfor det er viktig med assistenter i skolen:

«Jeg synes nu at det er viktig med assistenter i skolen. Det er ikke bestandig at det er nok lærere, og det er jo enkelte unger som trenger litt ekstra hjelp»

De føler at de er til støtte for de som trenger ekstra hjelp, og at de kan være en tilrettelegger og støtte for elever som sliter. De som jobber rundt assistentene kan bidra til å synliggjøre assistentene ved å styrke hver enkeltes kunnskaper og ferdigheter ved å gjøre dem gode. Viktig heten av å bli sett for den jobben de gjør bidrar til å forstørre det som er bra i oss mennesker. En lederoppgave kan være å jobbe med verdsettingens betydning for alle medarbeiderne i skolen. Lederen som forholder seg til hele gruppa som helhet oppnår en bedre ytelse enn om de bare forholdt seg til hver enkelt (Kirhaug 2013). Dette vil øke verdsettelsens kompetanse hos alle medarbeidere.

Rektor sier at bruken av assistenter går ned når elevene nærmer seg ungdomsskole. Forskningsundersøkelser viser dette at resultatet er motsatt ved at behovet for spesialundervisning øker når elever begynner på mellomtrinnet. I denne undersøkelsen er det nesten ikke assistenter som jobber i ungdomsskolen.

Men hun legger til at assistentene er en fleksibel arbeidsgruppe som påtar seg oppgaver bare de blir spurt om det på forhånd. Spesielt med tanke på den økende gruppa av elever med atferdsvansker. Det hadde blitt vanskelig uten dem, og de utgjør en stor forskjell.

³ ADL-trening er: (Activities og Daily Living) Definisjon på ADL er dagliglivets aktiviteter, eks praktiske aktiviteter knyttet til husholdning, bruk av transportmiddel,, statped.no

Da er assistentene der og holder dem «litt i ørene» og passer på at de gjør det de skal, og ikke vandrer rundt i klassene. Lærerne ser det, og opplever at det er stor forskjell når assistent er sjuk.

Assistentene nevner eksempler på at de får positive tilbakemeldinger på arbeid de gjør fra lederen sin. De får oppmuntringer på veien som gjør at de føler at arbeidet de gjør er viktig. I ledelsesperspektivet handler verdsettende ledelse om å være tilstede og se den enkelte arbeidstaker. Å være verdsettende leder innebærer ikke at en bare skal være positiv og blid. Det handler om å gi ros og gode tilbakemeldinger som virker konstruktivt (Skrøvset og Tiller 2011). Både verdibasert ledelse og verdsettende ledelse vektlegger relasjonsarbeidet og likeverdighetsprinsippet.

Skrøvset og Tiller (2011) tar for seg dagbøkene til en gruppe nyansatte lærere i en sør-svensk skole der får et innblikk i deres tanker om deres gryende yrkesstolthet, deres bekymringskommentarer til seg selv, og sist men ikke minst deres uttalelse om når de ikke føler seg sett av verken ledere eller mer erfarne lærere. Innledningsvis i oppgaven sa vi at assistentene er en lite synlig yrkesgruppe, og det er mulig å trekke paralleller til det som kom frem i denne undersøkelsen. Assistentene gir også uttrykk for at de mangler arenaer for å snakke om opplevelser, og at veiledningen er mangelfull.

Å måtte takle ukjente oppgaver på strak arm eller oppgaver man har et perifert forhold utøvelsesforhold til kan gjøre at en føler seg alene (Skøvset og Tiller 2011).

Det handler i stor grad om respekt for menneskeverdet og om myndiggjøring. Myndiggjøring var det nærmeste ordet på norsk, som kunne oversette Empowerment. Å legge til rette for en større synliggjøring av denne yrkesgruppen gjennom verdsettelse handler også om å gi de det «rommet» de snakker om. Det rommet kan være den «lille halvtimen» de trenger for å snakke sammen med hverandre som gruppe og med sine medarbeidere. *Ordet er redskaper for tenking og meningsdanning* (Møller 2009). Gjennom dette får en større makt til å påvirke sine omgivelser gjennom det sosiale felleskapet. Assistentene må også selv synliggjøre sitt behov for hjelp. Og bare snakker med seg selv lukker muligheter for innspill fra andre og seg selv. Det blir det de kaller en taus kommunikasjon (Skøvset og Tiller 2011).

Ut fra det informantene sier kan vi slå fast at det ligger mange utsagn som tilsier at assistentene føler seg verdsatt for jobben de utfører. De verdsettende grepene fra ledelsen er utvilsomt til stede på denne skolen. Rektor håper at hun klarer å formidle verdsettende kommentarer og ros til assistentene. Noen av assistentene bekrefter dette:

«Ja det er veldig viktig at en roser»

«Det gjør dagen lettere», Jeg har også fått mange positive tilbakemeldinger»

Min leder, hun virker sånn at vi har god tillit til hverandre. «Hun stoler på meg og jeg stoler på henne»

Kirkhaug (2013) legger vekt på at verdibasert ledelse mer kan forstås som en sosial symmetri mer enn sosial asymmetri. Dette ledelsesområdet fokuserer mer på et gjensidig tillitsforhold mellom ledere og ansatte. Relasjoner og emosjonene tar mer plass, og det er viktig at det skapes et godt tillitsforhold mellom pedagoger, ledere og assistenter i skolen. Intervjuene med våre informanter sier oss at medarbeiderne har et godt tillitsforhold til hverandre og til ledelsen, men at det er områder som kan forbedres. Det gjensidige tillitsforholdet som skal skapes må bevisstgjøre verdsettingens betydning for alle medarbeidere. Leders oppgave er å arbeide med relasjoner.

Hovedbudskapet bak tillitsforholdet tror vi har å gjøre med at leder og medarbeider har en forståelse for hverandre. Rektor har ansvar for personalet i skolen. I dette ligger det også et maktgrunnlag til å skape endring. For å oppnå en endring er det viktig at rektor viser tillit og får tillit fra sine medarbeidere. Assistentene sier at de opplever tillit til rektor. I følge mange forskere er tillit en av de viktigste momenter en leder må ha for å klare å skape endringer.

I intervjuet med assistentene vektlegger de også det humørfylte miljøet på skolen. De skryter av at det er et trivelig miljø og jobbe i, og at menneskene som jobber der er i godt humør. De vektlegger at det finnes mange humørspredere på arbeidsplassen som er med på å skape et godt samhold i personalet. Sitatet under sier noe om dette:

«Å så er det jo så godt miljø, og har man ikke hatt det, så har man ikke trivdes»

I spørsmål som gikk på om de følte seg inkludert med resten av kollegiet når det ble snakk om sosiale trivselstiltak svarte noen av assistentene slik:

«vi har nå fått tilbud om å være med på fredagskaffen»

Så kommer det fra en av de andre: *«ja det har ikke jeg i alle fall»*

«Og turer også»

«Og julebord også»

Her fremkommer det at assistentene har ulikt oppfatning på dette. Rektoren bekrefter at organiseringen av arbeidstiden til assistentene heller ikke klaffer med slik det er organisert i dag. Assistentene jobber gjerne på SFO når pedagogene inntar deres weekendtradisjon med fredagskaffe. Rektor bekrefter at det er noe som kan samordnes men at det da må organiseres på en annen måte. Rektor på skolen gjør grep som virker inkluderende på assistentgruppa når det gjelder å få de med på sosiale tiltak. Men hun sier at det i noen tilfeller er utfordringer i forhold til tid og økonomi. Noen av tiltakene er vanskeligere å få til slik at det klaffer for alle. Og så kan det være andre grunner til at de ikke deltar på slike tiltak.. Rektor sier at et større fokus på samarbeidstid sammen med assistentene hadde gjort at de følte seg mer inkludert i samholdet med pedagogene. Hun skulle gjerne sett at assistentene kunne deltatt på lik linje med resten av personalet. Empowerment og paternalisme er to forskjellige måter og forhold seg til mennesker en skal hjelpe (Skrøvset og Tiller 2011). En av assistentene nevner en episode der vedkommende følte seg tråkket på i form av verbale utsagn fra en medarbeider. Dette utsagnet ble sett på som at «jeg er pedagog» du er assistent». En tror ikke at mennesker oppfører seg paternalistisk ut fra en ond hensikt. Men heller at dette skyldes manglende bevissthet og kompetanse (Skrøvset og Tiller 2011). Denne pedagogen kan ha handlet ut fra ubevissthet. Dette viser at en mange ganger ikke er klar over hvordan en kan hjelpe mennesker på best mulig måte. Relasjonskompetansen er læren om samarbeid.

Verdsettende ledelse inneholder mange momenter som kan bidra til hvordan en kan hjelpe andre mennesker.

Når vi og ser at emosjonene har betydning for hvordan vi reagerer, og at en hendelse kan være med på å tappe et menneske for energi. Skam og stolthet er to viktige emosjoner. Skamfølelsen gjør oss emosjonelt utmattet (Skrøvset og Tiller 2011).

Det å trene på å gi positive tilbakemeldinger som kan virke verdsettende på den jobben assistentene gjør kan være et av målene. Å legge til rette for veiledningen i den form assistentene oppgir som viktig kan også gi dem et løft i jobben. De kan være med på å skape det «rommet» de trenger for å uttale seg å få bidrag fra andre på jobben de gjør og skal gjøre.

Vi vil på ingen måte si at det ikke finnes kultur for ros og raushet på denne skolen. Det bekrefter vi også gjennom det som fremkommer i datamaterialet. De fleste av dem oppgir eksempler på det de kaller verdsettelse både på det faglige arbeidet de gjør, men også at de blir verdsatt som de mennesketypene de er. De svarene som rektor gir viser at hun prøver å inkludere assistentene på mange måter, men at det er mange hensyn som må tas her. I tillegg til at det finnes forbedringspotensialer som det gjør på alle arbeidsplasser.

5.4 utfordringer og kompetanse.

Innen dette området var vi interessert i å vite hva assistentene mente om deres egen arbeidsdag i form av utfordringer, kompetanseheving og forandringer i skolehverdagen. I følge Fagforbundet fremkommer det at assistentenes kompetanse og ressurs ikke blir brukt godt nok i skolen. De mener at økt samarbeid mellom pedagoger og assistenter gir økt trivsel. Fagforbundet har satt i gang et prosjekt for å få synliggjort assistentenes kompetanse i skolen. Kirke, - Utdanning og Forskningskomiteen har satt fokus på assistentenes kompetanseheving. I intervjuet med assistentene kom det frem at de ønsket å delta på kurs for å oppdatere seg selv i forhold til jobben sin, men også i forhold til situasjoner de syntes de trengte mer informasjon om. De fleste assistentene var opptatt av at deres arbeidsdag var veldig uforutsigbar. På spørsmål om de opplevde utfordringer i arbeidet sitt svarte de:

Ja, noen dager. Det spørres hvordan dagen er, og om det er møter.

Fra en av de andre:

Det blir veldig mye tilfeldigheter. Når jeg kommer inn i klassen. Hva skal jeg gjøre.?

Jeg blir veldig usikker på hva jeg kan bidra med.

Men en har sikkert veldig mye en kunne tenke seg å gjøre, eller komme med forslag.

Sitatene overfor kan sammenfattes til at de opplever en usikkerhet på hva de skal gjøre, samt at de etterlyser tid til samarbeidstid slik at de kan møte mer forberedt til timer. Her kan det være om organiseringen av deres arbeidsdag som de opplever som veldig uforutsigbar. I intervjuet med rektor oppgir hun selv at manglende struktur på veiledning og samarbeidstid til assistentene kunne vært organisert på andre måter.

I følge Kronen (2008) er det viktig at assistentene ser på seg selv som en ressurs der de er like viktig som skolens ansatte. Å føle yrkesstolthet og tro på egne ferdigheter er viktig for å gjøre en god jobb. Assistenten i dette tilfelle lurer på hvordan elevene klarer å skille ut når de arbeider som assistenter eller som ufaglært lærer. Kan det ha noe med hvordan assistenten er i sin rolle som assistent og i rollen som ufaglært lærer? Kan det være at assistenten endrer rollen sin? Skaalvik og Skaalvik (2013) sier at vår oppfattelse av oss selv kan bli dannet etter hvordan andre oppfatter oss. Fox (2000) mener det er viktig at assistentenes kompetanse og kunnskap blir verdsatt. I dette tilfelle viser elevene en endret adferd overfor assistenten når hun er assistent men viser en annen adferd når hun arbeider som ufaglært lærer. En av assistentene sa dette:

En ser jo at ungene er snar til å skille ut hvem som er assistent og hvem som er lærer. Det er spesielt enkelte elever som kanskje ikke hører etter den assistenten. Men de gangene man blir satt inn som lærer da er det noe annet. Da tar ungene det, for da er man lærer. Men med engang man er som assistent, da er ungene snar til å skille det der. Det har jeg lurt på mange ganger, hvorfor de gjør det..

Under spørsmålet som gikk på om de opplevde utfordringer i arbeidet sitt stilte de selv spørsmål om stillingsinstruks.

«Hva med en slik arbeidsinstruks som vi selv har fått vært med på å utarbeide?»

Gustavson og Sevje (2012) mener at mange stillingsinstruks er for generelle. En stillingsinstruks skal inneholde hva som er assistentens oppgaver. Hensikten er nettopp å få avklart roller mellom assistenten og læreren. Stillingsinstruksen tydeliggjør hvilke forventninger en har til hverandre (Gustavson og Sevje 2012). Flere av assistentene var usikker på hvilken rolle de har i skolen. En av dem sa følgende:

Hva er min rolle for å si det sann? også veiledning og det går jo på kontaktlærer og foreldre også for å få den veiledninga man treng med den eleven.

Siden assistentene er usikker på sin rolle kan dette komme av at de savner en stillingsinstruks der rolleavklaringer er tydeligere. Utydeligheten som fremkommer vil på mange måter speile seg i deres rolle på skole.

De oppgir kompetanse som et behov som i følge Kirkhaug (2013) også kan være en form for verdi. Behovet og verdier kan i mange sammenhenger være det samme. Det blir sett i forhold til at både verdi og behov kan befinne seg under samme begrep, *motiv*. Dette defineres av oftest som drivkraft. Drivkraften kan i dette tilfellet dreie seg om at de ser på kompetanseheving og samarbeidstid som et *behov* for at de skal kunne «løfte» seg selv sammen med andre. Behovet er likevel ikke like godt plantet i bevisstheten som det verdien er (ibid). Ser assistentene at behovet for faglig påfyll og kompetanse er verdifull i den grad det står om å gjøre en bedre jobb er det av stor betydning for dem.

Assistentenes *interesse* for kompetanseheving og samarbeidstid kan også sies og inneha en verdi for dem på den måten at de ser på det som verdifullt. Selv om verken en interesse eller et behov kan sies å være verdi i den grad Kirkhaug (2013) definerer det. Både behov og interesse kan sies å ha verdi for de det gjelder.

Rektor ble spurt om hvilken innflytelse har assistentene på egen arbeidsdag?

Vi prøver jo, så godt vi kan, teamleder og jeg, å legge til rette for at dem får sine ønsker innfridd i forhold til både klassetrinn de ønsker å jobbe på og type oppgaver de vil jobbe med. Hvis det er noen som føler at de ikke behersker et område, kan man plassere dem på noe annet. Alt har sin begrensning, så vi kan ikke tilpasse utover enhver.

Hvilke utfordringer ser du med å være leder for assistenter?

kanskje litt det at jeg har litt lite tid å snakke med dem, fordi dem drar hjem kl. to.

Rektor reflekterer over organiseringsprosessen og ser at mangel på tid kan være avgjørende for i hvor stor grad hun ha tid

5.5 Oppsummering av analyse og drøfting

Vi har tatt med uttalelser fra informantene som er med på å styrke teoriene vi har vektlagt. Vi så at assistentene var opptatt av veiledning og samarbeid. I undersøkelsen kom det frem at de hadde tilnærmet lik oppfatning når det gjelder hvordan veiledningen ble organisert. De følte et behov for å ha en fast struktur på veiledningen. Rektor så selv at det var områder som kunne organiseres annerledes, og som kunne inkludere assistentene mer i arbeidet. Å foreta ulike grep innenfor veiledning kan være med å løfte assistentenes verdsettelse. Ofte er det det ikke den profesjonelle samtalen assistentene etterlyser, men heller en instruksjon på hvordan arbeidet skal utføres (Kronen 2008). Å legge til rette for veiledning handler om gode samarbeidsformer der veisøker får hjelp av veileder til å øke sin kompetanse.

Utsagnene under samarbeid viser at de har behov for møtetid, og at det er en fast struktur på dette. Innledningsvis sa vi at de manglet en arena for samtale og refleksjoner. Rektor sier at de har ingen fast struktur på samarbeidstid med assistentene. Det kom frem at rektor så på assistentgruppa som en verdifull yrkesgruppe i skolen. Assistentene beskriver arbeidsmiljøet på skolen som veldig god, men de trekker frem viktigheten av å rose. Det handler ikke bare om det å være positiv og blid, å være verdsettende leder krever kompetanse (Skrøvset og Tiller 2011).

Assistentene gav uttrykk for at de følte seg usikker på sin rolle i skolehverdagen, og ønsket avklaringer i forhold til sine arbeidsoppgaver. Assistentene følte at de ble sett annerledes på når de har vikartimer. Interessen for kompetanseheving ble sett på som viktig i forhold til det å gjøre en god jobb.

Kapittel 6 Avsluttende refleksjoner

I denne oppgaven har vi rettet fokuset på arbeidet som assistentene gjør i skolen, og samtidig lagt rektors uttalelser til grunn. Vi nevnte innledningsvis at denne yrkesgruppa er forholdsvis lite synlig, og vi har forsøkt å få frem viktige momenter fra ledelse og assistenter på hva som kan bidra til at de får et *fastere handtrykk og stolthet* i jobben de utfører.

Gjennom intervju og studier i teori om assistenten i skolen har vi kommet litt «under huden» på denne yrkesgruppa.

Vårt mål var å forske på assistentene for å vite mer om dem som yrkesgruppe. Det mener vi at vi har oppnådd med denne oppgaven. Vår erfaring er at assistentene er lite synlig i det offentlige bildet av skolen. Men i den daglige virksomheten er assistentene godt synlig, særskilt for elever med særskilte behov. For disse elevene er assistenten uunnværlig. At assistentene mottar ulik adferd fra enkelt elever kan komme av flere faktorer. En tydelig rolleavklaring mellom pedagog og assistenter er viktig å arbeide med. Dette er noe elevene skal vite om. Det betyr ikke at assistentene skal ha en mindre verdsatt rolle enn pedagogene. Tilbakemelding fra mange pedagogene er at de synes assistentene gjør en god jobb i skolen. Tilbakemelding fra assistentene i vår undersøkelse viser at de trives på jobb og har et godt samarbeid med kollegaene sine. Men de ønsker mer veiledning og økt samarbeidstid og kompetanse.

Vi sa innledningsvis at assistentene opplevde seg som «usynlig» og manglet er rom for refleksjon og samarbeid. Verdibasert ledelse som bygger på at en skal forstå meningen bak det en gjør, kan sammenlignes med veiarbeidere. Veiarbeiderne lapper igjen et hull i veien fordi det må gjøres, eller de gjør det for å forhindre ulykker kan ha ulike hensikter. Argumentet med at «jeg gjør det for å hindre ulykker» gir en større mening enn om en likegyldig gjør det for at noen har sagt at en skal gjøre det. Dette kan ha sammenheng med det assistentene sier om manglende veiledning.

Intervjuene som er gjort i denne undersøkelsen viser at manglende struktur på veiledning og samarbeidstid kan være viktige ledergrep for å styrke verdsettingen til denne yrkesgruppa og på den måten bidra slik at assistentenes arbeid blir mer verdsatt

og i skolen. Vi ser at mulighetene for å drive verdsettende -, verdibasert - og relasjonsledelse kan ha visse begrensninger, men ved å tilegne seg den kompetansen blir en mer bevisst på mulighetene som ligger i ledelsesformene. Vi ser at verdsettingen betyr mye, og at den mangelen de føler i forhold til samtale og refleksjon kan være en årsak til at de ikke opplever seg som en del av skolens personale. Ved å sette fokus på dette og legge til rette for felles samarbeidsmøter der assistentene deltar på samme vilkår som skolens pedagoger kan dette gi økt forståelse og kunnskap som eleven vil nyte godt av. Assistentene og rektor bidrar med viktige momenter som kan løfte deres arbeid enda mer og også gjøre dem «stoltere». Assistentene gir oss viktige pekepinner innenfor veiledning som kan være metoder å bygge videre på. Ved å praktisere strukturert veiledning vil dette være med på å øke assistentenes stolthet og gi dem et fastere handtrykk, ved at de får økt sin kompetanse blir de tryggere og sikrere i gjennomføring av sine arbeidsoppgaver. Det kunne vært interessant og forsket videre på dette området gjennom å sammenligne med andre skoler.

Vi håper at vår oppgave som forskere kan ha bidratt til at assistentene selv føler seg mer verdsatt, og at det de har uttalt gjennom intervjuene har hjulpet oss til å peke på trekk som kan vektlegges. Det er viktig å bygge på gode relasjoner, å gjøre ledergrep med tanke på kompetanse. Denne oppgaven har vært en inspirasjon for videre forskning og assistentene har selv vært med på å peke på betydning av veiledning og verdsettelse. Verdiskapende arbeid gjennom diskusjoner kan hjelpe medarbeidere til å komme frem til felles verdier som kan bidra til verdifulle tankemønstre og enda mer positivt arbeidsmiljø. «Slik vil vi ha det hos oss».

Rektors deltakelse i denne oppgaven har vært viktig. Hun har gitt oss informasjon om assistentene innen områdene veiledning, samarbeid, verdsettelse og utfordringer/kompetanse. Samtidig har hun også beskrevet assistentene som en viktig faktor i skolen og ønsker selv en bedre struktur på samarbeidsmøter der de er delaktig. Vår opplevelse av rektor er en verdsettende leder som setter pris på sitt personale og ønsker å gi dem et fastere håndtrykk og stolthet. Ved et godt teamarbeid vil arbeidet med å øke veiledning og samarbeidstid bli lettere å gjennomføre for ledelsen. Avslutningsvis ønsker vi å trekke frem at en hand som klemmer fastere gir dypere inntrykk enn en hand som nesten ikke tør berøre.

Litteraturliste

Asmervik, Sverre, Terje Ogden og Anne-Lise Rygvold (red) (2002): *Innføring i spesialpedagogikk*. 3.opplag 2002. Oslo: Gyldendal Akademisk

Andersen John og Susan Weis (1994): *Veiledning i barnehagen*. Oslo: Pedagogisk Forum

Andreassen, Roy – Asle, Eirik J. Irgens og Einar M. Skaalvik (2010): *Kompetent skoleledelse*. Trondheim: Tapir Akademiske forlag

Audit Commission/HMI (1992): *Getting the Act Together*. London: HMSO, i Fox, Glenys (2000) *Assistent i skolen*. Oslo: Kommuneforlaget AS

Bryman, A. (1996) *Charisma and Leadership in Organizations*, i Jacobsen, Dag Ingvar (2005): *Hvordan gjennomføre undersøkelser*, Kristiansand: Høgskole - forlaget

Børresen, Marit Bjorvand (2013): *Veiledning i barnehage og skole – samtaler til vekst*. 2. Utgave. Vallset: Oplandske Bokforlag.

Espedal, Gry (2010): *Ros. Om anerkjennende ledelse og hvordan skape verdsettende arbeidsmiljø*. 1.utgave Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS

Ekholm, Mats, Torbjørn Lund, Kut Roald og Beate Tislevoll (red) (2010): *Skoleutvikling i praksis*. Oslo: Universitetsforlaget.

Fevolden, Trond og Sølvi Lillejord (2005): *Kvalitetsarbeid i skolen*. Oslo: Universitetsforlaget.

Fox, Glenys (2000): *Assistent i skolen*. Oslo: Kommuneforlaget AS

Grøterud, Marit og Bjørn S. Nilsen (2008): *Ledelse av skoler i utvikling*. 3. opplag, Oslo: Gyldendal Norsk Forlag

Gustavsen, Trine og Grete Sevje (2012): *Assistent i grunnskolen*. Oslo: Pedlex Norsk skoleinformasjon.

Høyhilder, Eli Kari og Knut-Rune Olsen (red) (2011): *Pedagogisk veiledning. Metoder og tilnæringsmåter*. Oslo: Pedlex Norsk Skoleinformasjon

Irgens, Eirik J. (2009): *Profesjon og organisasjon. Å arbeide som profesjonsutdannet*. 2. Opplag. Bergen: Fagbokforlaget

Inglar, Tron (2012): *Lærer og veileder*. Om pedagogiske retninger, veiledningsstrategier og veiledningsteknikker. Århus: Forlaget Klim

Jacobsen, Dag Ingvar (2005): *Hvordan gjennomføre undersøkelser*. Kristiansand: Høgskole - forlaget

Jacobsen, Dag Ingvar og Jan Thorsvik (1997): *Hvordan organisasjoner fungerer*. Innføring i organisasjon og ledelse. Bergen - Sandviken: Fagbokforlaget

Kirkhaug, Rudi (2013): *Verdibasert ledelse*. Betingelser for utøvelse av moderne lederskap. Oslo: Universitetsforlaget.

Kleven, Thor Arnfinn (red) Finn Hjordemaal & Knut Tveit (2011): *Innføring i pedagogisk forskningsmetode. En hjelp til kritisk tolking og vurdering*. 2. Utgave. Oslo: Unipub

Krogsmark, Tomas og Karin Åberg (red) (2007): *Veiledning i pedagogisk arbeid*. Bergen: Fagbokforlaget

Kronen, Marit (2008): *Tett på – hele dagen!* Tomter: InfolitenBOK. 1. opplag

Kvale S og Brinkmann S (2010): *Det kvalitative forskningsintervju*. 2. utgave. Gyldendal Norsk Forlag AS

Lauvås, Per, Kirsten Hofgaard Lycke og Gunnar Handal (2004): *Kollegaveiledning i skolen*. 3. Utgave. Oslo: Cappelen Forlag as

Lillejord, Sølvi(2011) : *Kunsten å være rektor*, i Møller, Jorunn og Eli Ottesen(red) (2011) *Rektor som leder og sjef*. Om styring og kunnskapsutvikling i skolen. Oslo: Universitetsforlaget.

Lindbäck, Sven Oscar og Odd Ivar Strandkleiv (2010): *Spesialundervisning og ordinær opplæring*. Hva er spesialundervisning og hva er ordinær opplæring? Oslo: Elevsiden DA

Lysø, Ingunn Hybertsen, Bjørn Stensaker, Per Olav Aamodt og Kristian Mjøen (2011): *ledet til ledelse*. Nasjonal rektorutdanning i grunn – og videregående skole i et internasjonal perspektiv. Delrapport 1 fra evaluering av den nasjonale rektorutdanningen. NIFU. Oslo: Link Grafisk

Melding til Stortinget nr. 18, (2010 – 2011). *Læring og felleskap. Tidlig innsats og gode læringsmiljøer for barn, unge og voksne med særlige behov*. Oslo: Det kongelige kunnskapsdepartementet

Melding til Stortinget nr. 20 (2012 - 2013). *På rett vei. Kvalitet og mangfold i fellesskolen*. Oslo: Det kongelige kunnskapsdepartementet

Møller, Jorunn (2009): *Lederidentiteter i skolen*. Posisjonering, forhandlinger og tilhørighet. 2. opplag. Oslo: Universitetsforlaget.

Møller, Jorunn og Eli Ottesen (red) (2011) *Rektor som leder og sjef*. Om styring og kunnskapsutvikling i skolen. Oslo: Universitetsforlaget.

Postholm, May Britt (2011): *Kvalitativ metode. En innføring med fokus på fenomenologi, etnografi og kasusstudier*. 2. opplag, Oslo: Universitetsforlaget.

Qvorstrup, Lars (2012) *Dette vet vi om skoleledelse*. Oslo: Gyldendal Akademisk

Sivesind, Kirsten, Gjert Langfeldt og Guri Skedsmo (red) (2011): *Utdanningsledelse*. 4. opplag Otta: Cappelens Forlag AS

Skagen, Kaare (2013): *I veiledningens landskap*. Innføring i veiledning og rådgivning. 2. utgave. Oslo: Cappelen Damm As

Skaalvik, Einar M. og Sidsel Skaalvik (2012): *Skolen som arbeidsplass. Trivsel, mestring og utfordringer*. Oslo: Universitetsforlaget

Skaalvik, Einar M. og Sidsel Skaalvik (2013): *Skolen som læringsarena. Selvopfatning, motivasjon og læring*. 2. Utgave. Oslo: Universitetsforlaget

Skrøwset, Siw og Tom Tiller (2011): *Verdsettelse ledelse*. 1. utgave, 2. opplag 2012. Kristiansund: Høgskoleforlaget AS

Spurkeland, Jan (2013): *Relasjonsledelse*. 4. utgave. Oslo: Universitetsforlaget AS

Spurkeland, Jan (2014): *Relasjonspedagogikk. Samhandling og resultater i skolen*. 2. opplag. Bergen: Fagbokforlaget

Sørhaug, Tian (1996) Om ledelse. Makt og tillit I moderne organisering, i Møller, Jorunn (2009): *Lederidentiteter i skolen*. Posisjonering, forhandlinger og tilhørighet. 2. opplag. Oslo: Universitetsforlaget.

Utdanningsspeilet (2013) *Tall og analyse av Barnehager og grunnsopplæringen i Norge*. Oslo: Utdanningsdirektoratet

Vincett, Karen, Hilary Cremin and Gary Thomas (2005): *Teachers & Assistants working together*. Berkshire: Open University Press

Wilson Dordy, Rune Sarromaa Haustätter og Branca Lie (2010): *Spesialundervisning i grunnskolen*. Bergen: Fagbokforlaget Vigmostad & Bjørke AS

Internett adresser:

[Fagforbundet 2014:](#)

https://www.fagforbundet.no/skko/?article_id=111864

Lastet ned 10/4 2014

[GSI, tabell 6. 2013/14](#)

http://www.udir.no/PageFiles/65543/GSI_2013_2014_notat.pdf?epslanguage=no

Lastet ned: 2/2 2014

[GSI, tabell 6. 2011/12](#)

http://www.udir.no/Upload/Statistikk/GSI/GSI_2011_2012_notat.pdf?epslanguage=no

Lastet ned: 2/2 2014

NOU 2009:18, Rett til læring:

<http://www.regjeringen.no/pages/2213608/PDFS/NOU200920090018000DDDPDFS.pdf>

Lastet ned: 2/2 2014

Opplæringslova av 1998:

<http://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61>

Lastet ned 1/ 3 2014

Rambøll, FOU prosjekt (2010): *Bruk av assistenter og lærere utan godkjent utdanning i grunnsopplæring.*

http://skoleudvikling.uvm.dk/sitecore/content/Skoleudvikling/Resultater/Undervisningsassistenter/~media/Skoleudvikling/Pdf/Uvass%20i%20Norge_Ramboll.ashx

Lastet ned 10/1 2014

Rundskriv av F-04-13, Det Kongelige Kunnskaps Departementet. Endring i opplæringsloven.

http://www.regjeringen.no/upload/KD/Rundskriv/2013/Rundskriv_F_04_13.pdf

Lastet ned 9/5 2014

Spesialundervisning. Veileder til opplæringsloven og spesialpedagogisk hjelp og spesialundervisning:

http://www.udir.no/Upload/Brosjyrer/5/Veiledn_Spesialundervisn_2009.pdf

Lastet ned: 2/2 2014

Undersøkelse fra Levanger kommune om bruk av assistenter i skolen:

<http://www.levanger.kommune.no/Politikk/Administrasjonsutvalget/100413/PS-313-Assistenter-i-skolene/>

Lastet ned: 5/4 2014

Utdanningsforbundet (2010): *Spesialundervisning tallenes tale.* Temanotat 2/10:

http://www.utdanningsforbundet.no/upload/Pdf-filer/Publikasjoner/Temanotat/Temanotat_2010_02.pdf

Lastet ned 3/2. 2014

Utdanningsforbundet (2011) Rapport fra undersøkelse 2/2011. *De beste intensjoner – en innføring av veiledningsordning for nyutdannede lærere.* Oslo: Utdanningsforbundet

http://www.utdanningsforbundet.no/upload/Publikasjoner/Rapporter/Rapport_fra%20unders%C3%B8kelse_2011_2.pdf

Lastet ned 2/2 2014

Vedlegg

Vedlegg 1

Forespørsel om deltakelse i forskningsprosjektet

”Assistentenes rolle i skolehverdagen”

Bakgrunn og formål

Vi er to studenter som ved Universitetet i Tromsø tar et masterstudium i erfaringsbasert utdanningsledelse, og skal nå skrive en oppgave der vi ønsker å få et innblikk i assistentenes rolle i skolehverdagen. Vi har et ønske om at dere kan stille opp på en intervjuundersøkelse og svare på noen spørsmål som vi ønsker å vite mer om.

..

Hva innebærer deltakelse i studien?

Studiet har som mål å innhente opplysninger som krever deltakelse gjennom intervju i *gruppe eller individuelt*. Vi har som mål å gjennomføre intervjuene i løpet av høsten 2013. Opplysningene som innhentes i form av intervju og vil omhandle deres rolle i skolehverdagen. Temaene vil inneholde spørsmål som kan være knyttet til arbeidsoppgaver – medarbeidersamtale - veiledning- trivsel- ansvarsholdning til endringer-utdanning/kompetanse-medbestemmelse- egenutvikling.

Disse intervjuene registreres i form av lydopptak som vil bli transkribert til skriftlig materiale i oppgaven.

Tidsbruk

Intervjuet er planlagt å vare ca 1 t.

Hva skjer med informasjonen om deg?

Alle personopplysninger vil bli behandlet konfidensielt. Opplysningene som kommer frem vil bli forsvarlig lagret i form av eksterne lagringskilder som bare vi som studenter og vår veileder har tilgang til. Deltakerne vil ikke kjennes igjen i publikasjonen.

Prosjektet skal etter planen avsluttes senest mai 2014. Datamaterialet som da er samlet inn vil ved prosjektets slutt slettes for videre bruk.

Frivillig deltakelse

Det er frivillig å delta i studien, og du kan når som helst trekke ditt samtykke uten å oppgi noen grunn. Dersom du trekker deg, vil alle opplysninger om deg bli slettet. Dersom du ønsker å delta eller har spørsmål til studien, ta kontakt med:

Anette Seppala tlf 911 58 901

Susann Steinsvik Hansen tlf 472 40 530 eller

veileder Else Stjernstrøm tlf + 47 77 64 55 18/ Mobil: +47 951 31 594

Studien er meldt til Personvernombudet for forskning, Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS.

Samtykke til deltakelse i studien

Jeg har mottatt informasjon om studien, og er villig til å delta på de nevnte betingelser:

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

Vedlegg 2

Forespørsel om deltakelse i forskningsprosjektet

”Assistentenes rolle i skolehverdagen”

Bakgrunn og formål

Vi er to studenter som ved Universitetet i Tromsø tar et masterstudium i erfaringsbasert utdanningsledelse, og skal nå skrive en oppgave der vi ønsker å få et innblikk i assistentenes rolle i skolehverdagen. Vi har et ønske om at du kan stille opp på en intervjuundersøkelse og svare på noen spørsmål som vi ønsker å vite mer om.

Hva innebærer deltakelse i studien?

Studiet har som mål å innhente opplysninger som krever deltakelse gjennom intervju i *gruppe eller individuelt*. Vi har som mål å gjennomføre intervjuene i løpet av høsten 2013. Opplysningene som innhentes i form av intervju og vil omhandle assistentens rolle i skolehverdagen. Temaene vil inneholde spørsmål som kan være knyttet til arbeidsoppgaver- medarbeidersamtaler- veiledning-trivsel-ansvarholdning til endringer-utdanning/kompetanse-medbestemmelse- egenutvikling.

Disse intervjuene registreres i form av lydopptak som vil bli transkribert til skriftlig materiale i oppgaven.

Tidsbruk

Intervjuet er planlagt å vare ca 1 t.

Hva skjer med informasjonen om deg?

Alle personopplysninger vil bli behandlet konfidensielt. Opplysningene som kommer frem vil bli forsvarlig lagret i form av eksterne lagringskilder som bare vi som studenter og vår veileder har tilgang til.

Deltakerne vil ikke kjennes igjen i publikasjonen.

Prosjektet skal etter planen avsluttes senest mai 2014. Datamaterialet som da er samlet inn vil ved prosjektets slutt slettes for videre bruk.

Frivillig deltakelse

Det er frivillig å delta i studien, og du kan når som helst trekke ditt samtykke uten å oppgi noen grunn.

Dersom du trekker deg, vil alle opplysninger om deg bli slettet.

Dersom du ønsker å delta eller har spørsmål til studien, ta kontakt med:

Anette Seppala tlf 911 58 901

Susann Steinsvik Hansen tlf 472 40 530 eller

veileder Else Stjernstrøm tlf + 47 77 64 55 18/ Mobil: + 47 951 31 594

Studien er meldt til Personvernombudet for forskning, Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS.

Samtykke til deltakelse i studien

Jeg har mottatt informasjon om studien, og er villig til å delta på de nevnte betingelser:

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

Vedlegg 3

INTERVJUGUIDE , assistenter

Intervjuprosessen

Presentasjon av oss

Presentasjon av vår undersøkelse

“Hvordan kan veiledning brukes for å øke samarbeidet mellom assistenter og det pedagogiske personalet (lærerne) i skolen?”

Forespørsel om diktafon

For å sikre mest mulig riktig gjengivelse av samtalen

Intervjuet vil skrives ut på bakgrunn av notater og diktafon. Kopi vil sendes til deg senest 1 mnd etter intervjuet for gjennomlesing og redigering. Etterpå vil tapen slettes.

Personlige opplysninger av informantene

Hvor gammel er du? _____

Hvor lang arbeidserfaring har du som assistent? _____

Hvilke arbeidsoppgaver har du? _____

I løpet av samtalen vil vi stille spørsmål rundt følgende temaer:

Veiledning

Samarbeid

Verdsettelse

Utfordringer

Intervjuets form

Intervjuet vil være samtalepreget og vare i ca 1 time

Anonymitet

Vi garanterer for full anonymitet av skole/ institusjon og person ved analyse av undersøkelsens resultater i vår masteroppgave.

.....

Tema

Veiledning

Kan dere beskrive hva dere legger i begrepet veiledning?

Kan dere si litt om hvilken veiledning dere får i henhold til arbeidsoppgaver dere skal utføre?

Hvordan søker dere selv veiledning?

Hvilke type veiledninger får dere på arbeidet dere gjør?

Hvordan gjennomføres veiledningene?

Hvordan blir veiledningen fulgt opp etterpå?

Hvilken veiledning har dere behov for?

Har det vært episoder der dere har måttet påta dere oppgaver uten å ha fått den veiledning dere trengte?

Samarbeid

I denne delen vil vi stille spørsmål om hvem assistentene samarbeider med og om hvordan dette samarbeidet gjennomføres.

Hvem er din samarbeidspartner/e?

Hvordan vil du helst at samarbeidet skal være?

Deltar dere på planleggingsmøter? ___ja ___nei (hvis ja, beskriv hvilke møter du deltar i)

Kan dere beskrive et samarbeidsmøte hvis dere har det?

Har du hatt medarbeidersamtaler med din overordnede?

Beskriv samtalen og deres opplevelse av denne?

Hvem betrakter du som din nærmeste overordnede?

Hvordan er dere inkludert i arbeidet med sosiale tiltak for å skape samhold?

Verdsettelse

Hvorfor synes dere det er viktig med assistenter i skolen?

Kan dere si noe om hvilken innflytelse dere har på egen arbeidsdag?

Opplever dere at deres medarbeidere har tillit til det arbeidet dere utfører?

Kan dere si noe om hvordan dere blir verdsatt som personer?

Opplever dere at dere blir verdsatt i skolen?

Hva kan dere nevne som positivt med din arbeidsplass?

Hva er det mest negative du kan oppleve som arbeidstaker?

Kan du fortelle litt fra en vanlig arbeidsdag?

Utfordringer/kompetanse

Synes dere at dere får utfordringer nok?

Har dere fått tilbud om kompetanseheving?

Hvis dere kunne velge, hvilken type kompetanseheving ville dere helst ha valgt?

Hva synes dere om forandringer, og hvordan takler dere det? I hvilken grad føler dere at dere er med i planlegging av egen arbeid?

Hva slags kompetanse har du?

Reservespørsmål

Hva liker du best å gjøre?

Avslutning av intervjuet

Av de temaer vi har berørt, er det andre temaer du savner i intervjuet

Hvis ja, hvilke temaer vil det være?

Vi takker for din velvilje i å delta på intervjuet. Som tidligere nevnt vil vi renskrive intervjuet på grunnlag av tape og notater. Du vil få tilsendt intervjuutskrifte i løpet av en måned for gjennomlesing og redigering. Vi setter pris på at du bruker den frankerte og adresserte konvolutten vi legger ved intervjuutskriften. Som også tidligere nevnt vil resultatet være anonyme og vi vil sende deg en kopi av masteroppgaven som takk for at du har tatt deg tid til å hjelpe oss.

Vedlegg 4

INTERVJUGUIDE, rektor

Intervjuprosessen

Presentasjon av oss

Presentasjon av vår undersøkelse

“Hvordan kan veiledning brukes for å øke samarbeidet mellom assistenter og det pedagogiske personalet (lærerne) i skolen?”

Forespørsel om diktafon

For å sikre mest mulig riktig gjengivelse av samtalen

Intervjuet vil skrives ut på bakgrunn av notater og diktafon. Kopi vil sendes til deg senest 1 mnd etter intervjuet for gjennomlesing og redigering. Etterpå vil tapen slettes.

Personlige opplysninger av informantene

Hvor lang arbeidserfaring har du som rektor? _____

I løpet av samtalen vil vi stille spørsmål rundt følgende temaer:

Veiledning

Samarbeid

Verdsettelse

Utfordringer

Intervjuets form

Intervjuet vil være samtalepreget og vare i ca 1 time

Anonymitet

Vi garanterer for full anonymitet av skole/ institusjon og person ved analyse av undersøkelsens resultater i vår masteroppgave.

.....

Tema

Veiledning

Kan du beskrive hva du legger i begrepet veiledning?

Kan du si litt om hvilken veiledning assistentene får i henhold til arbeidsoppgaver de skal utføre?

Hvordan søker assistentene selv veiledning?

Hvilke type veiledninger får de på arbeidet de gjør?

Hvordan gjennomføres veiledningene med assistentene?

Hvordan blir veiledningen fulgt opp etterpå?

Hvilken slags veiledning er det assistentene ?

Har det vært episoder der assistentene har måttet påta seg oppgaver uten å ha fått den veiledning de trengte?

Samarbeid

I denne delen vil vi stille spørsmål om hvem assistentene samarbeider med og om hvordan dette samarbeidet gjennomføres.

Deltar assistentene på planleggingsmøter? ___ja ___nei (hvis ja, beskriv hvilke møter de deltar i, hvis ikke hvorfor ikke?)

Kan du beskrive et samarbeidsmøte hvis dere har det?

Har du hatt medarbeidersamtaler med assistentene?

Beskriv samtalen og din opplevelse av denne?

Hvordan er assistentene inkludert i arbeidet med sosiale tiltak for å skape samhold?

Verdsettelse

Hvorfor synes du det er viktig med assistenter i skolen?

Kan du si noe om hvilken innflytelse de har på egen arbeidsdag?

Opplever du at dine medarbeidere har tillit til det arbeidet assistentene utfører?

Hvilke utfordringer ser du med å være leder for assistenter?

Hvordan verdsetter du assistentene?

Utfordringer/kompetanse

Har assistentene fått tilbud om kompetanseheving?

Hvilken utdanning har assistentene?

Hvordan blir assistentenes kompetanse ivaretatt i arbeidet de utfører?

Synes du som leder at det har vært en økning i antall assistenter i skolen de senere årene?

Har du noe tall som i så tilfellet kan vise oss det?

Reservespørsmål

Avslutning av intervjuet (Se vedlegg om *Avtale om intervju*)

Av de temaer vi har berørt, er det andre temaer du savner i intervjuet

Hvis ja, hvilke temaer vil det være?

Vi takker for din velvilje i å delta på intervjuet. Som tidligere nevnt vil vi renskrive intervjuet på grunnlag av tape og notater. Du vil få tilsendt intervjuutskrifte i løpet av en måned for gjennomlesing og redigering. Vi setter pris på at du bruker den frankerte og adresserte konvolutten vi legger ved intervjuutskriften. Som også tidligere nevnt vil resultatet være anonyme og vi vil sende deg en kopi av masteroppgaven som takk for at du har tatt deg tid til å hjelpe oss.

Vedlegg 5

Hei!

Tusen takk for at du har stilt opp på intervjuet om assistenten i skolen.

Vi har ikke fått noe skriftlig tilbakemelding på transkriberingen, men noen av dere har gitt muntlig tilbakemelding om at det var litt vanskelig å lese, siden alle detaljer var tatt med. Vi kommer ikke til å bruke intervjuet slik som dere fikk lest det. Det vil dere se når dere får kopi av masteroppgaven.

Når vi leser gjennom intervjuet ser vi at oppgaven hadde fått flere innfallsvinkler om dere kunne gitt oss individuelle tanker om det vi spør om under. Siden dere ble intervjuet som gruppe setter vi stor pris på om dere tar dere tid til å svare individuelt. Det vil kanskje gi oppgaven et mere særpreg.

Dette er jo også frivillig, men det vil hjelpe oss videre i arbeidet med oppgaven vår.

Dere kan velge å skrive for hånd eller svare på et maskinskrevet ark. Dere skal svare anonymt. Vi opplyser igjen om at det ikke vil være mulig å gjenkjenne deres svar i oppgaven.

Når dere har svart, legger dere svarene i vedlagt konvolutt og leverer konvoluttene i posthyllen til Anette. Vi setter stor pris på om dere tar dere tid til å svare. Fint om du kan levere svar innen fredag 14/2.

På forhånd takk!

Hilsen Anette og Susann

NB: Vedlagt spørsmål

Assistenten i skolen

Vi kategoriserte spørsmålene i intervjuet under 4 hovedkategorier: Veiledning, samarbeid, verdsettelse og organisering. Skriv ned hva du tenker innenfor disse tre områdene.

Veiledning:

Samarbeid:

Verdsettelse:

Om du skulle få beskrive din «**drømmehverdag**» på jobb, hvordan ville den se ut?