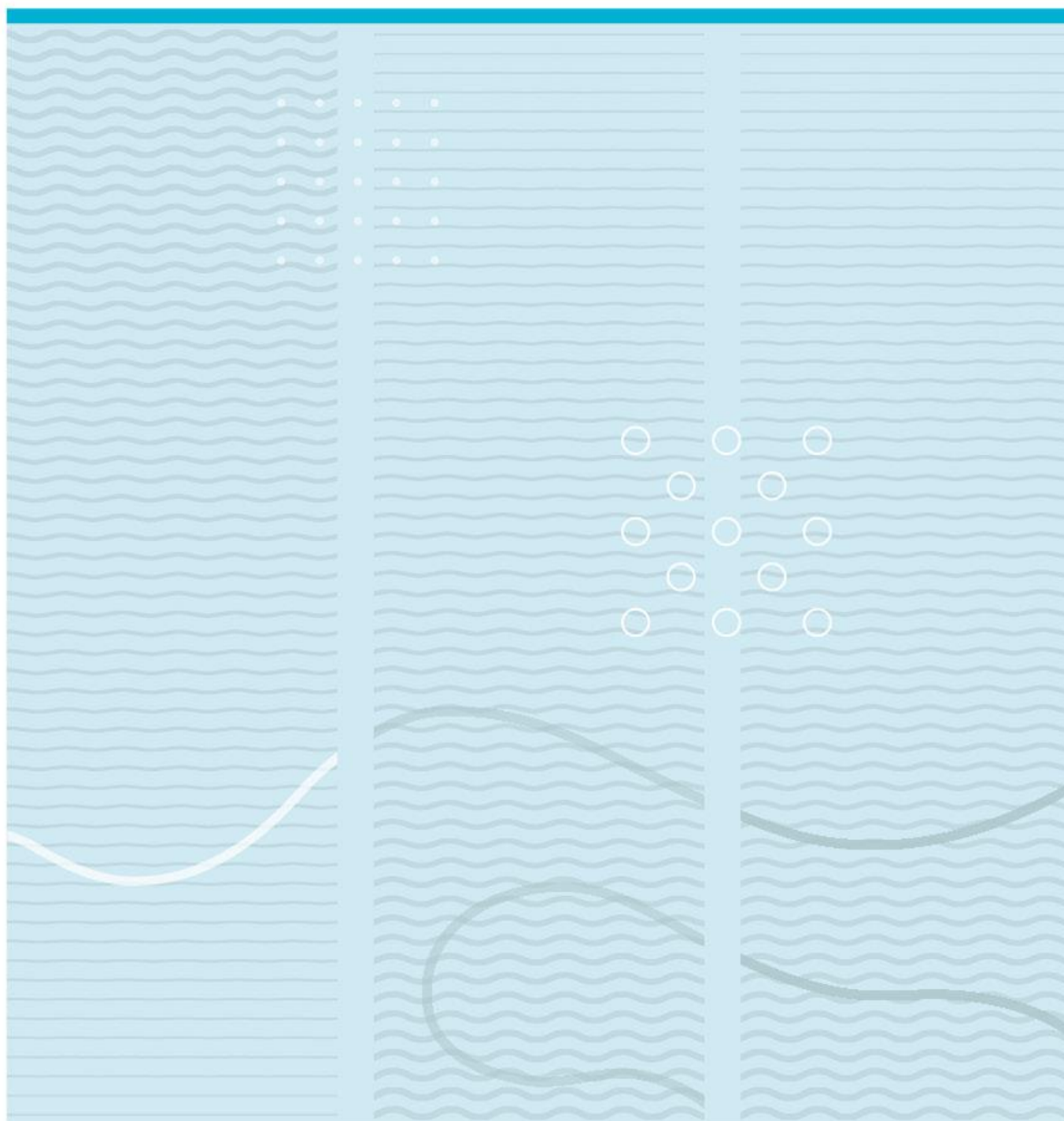


Hilde Jørgensen Larsplass og Randi Nøkleby-Karlsrud

«Så bra at du ser det, så heldige de er som har deg!»

En kvalitativ studie av seks assistenters opplevelse av assistentrollen i skolen i et mulighetsperspektiv



Universitetet i Sørøst-Norge
Fakultet for humaniora, idretts- og utdanningsvitenskap
Institutt for pedagogikk
Postboks 235
3603 Kongsberg

<http://www.usn.no>

© 2022 Hilde Jørgensen Larsplass og Randi Nøkleby-Karlsrud

Denne avhandlingen representerer 30 studiepoeng

Sammendrag

Denne masteroppgaven omhandler fenomenet assistenter som ressurs, og har som formål å få et innblikk i assistentenes livsverden og slik synliggjøre deres perspektiv på assistentrollen i skolen.

Motivasjonen for temaet har vært studier av utvalgte offentlige styringsdokumenter samt egne erfaringer fra praksisfeltet som tilsier at assistentene er en verdifull ressurs i skolen.

Styringsdokumentene ble forsøkt lest fra assistentenes perspektiv, og ga oss en forståelse av at assistentene blir begrenset verdsatt og tildeles skyld for at spesialundervisningen ikke fungerer godt nok. Dette var lite forenlig med egen forforståelse, og ledet til problemstillingen «Hvordan ivaretas assistenten som ressurs i laget rundt eleven?». Formålet har vært å innhente empiri fra assistentene selv for å belyse mulighetsbetingelser i assistentrollen sett fra deres perspektiv. Det understrekes at kvalifisert utdanning og kompetanse hos de ansatte er et overordnet mål for spesialundervisning. Studiet skal ikke gå på bekostning av læreprofesjonen og det pedagogiske ansvaret, men søker å belyse hvilken ressurs assistentene kan være som et verdifullt supplement i det helhetlige laget rundt elevene.

Studien har et kvalitativt fenomenologisk hermeneutisk forskningsdesign. Empirien er innhentet via semistrukturerte intervju basert på et strategisk utvalg med seks informanter som beskrives som en ressurs av egen rektor. Det teoretiske fundamentet er basert på en induktiv prosess hvor empirien ble retningsgivende for valg av teori. For å sikre en systematisk og transparent analyse ble Tjora sin stegvis-deduktive induktive metode, SDI-modellen benyttet. Anerkjennelse ble valgt som paraplybegrep for teorien. Videre utdypes Honneth sin forståelse av anerkjennelse, Schibbyes dialektisk relasjonsforståelse, Spurkelands relasjonskompetanse samt Bronfenbrenners utviklingsøkologisk systemteori.

Funn i empirien synliggjør at kontekstuelle og relasjonelle betingelser er av avgjørende betydning for at assistenten kan fremstå som en ressurs i laget rundt eleven. Assistentene gir uttrykk for at de har en betydningsfull rolle, og at å delta i ett fast team på et klassetrinn gir mulighetsbetingelser i form av trygge relasjoner, tett samarbeid og en tydelig ansvarsfordeling. Personlig egnethet og menneskeinteresse fremstår som fremmede faktorer, og studien har vist at ledelsens tilstedeværelse og relasjonskompetanse er sentrale betingelser for å skape et inkluderende «vi»-fellesskap.

Innholdsfortegnelse

1	INNLEDNING	7
1.1	Problemstilling, forskerspørsmål og begrepsavklaringer	9
1.2	Oppbygning av oppgaven	12
2	KUNNSKAPSGRUNNLAG OG ET UTVALG OFFENTLIGE STYRINGSDOKUMENTER	13
2.1	Barneombudets fagrapport <i>Uten mål og mening?</i> (2017)	13
2.2	Nordahl-rapporten <i>Inkluderende fellesskap for barn og unge Ekspertgruppen for barn og unge med behov for særskilt tilrettelegging</i> (2018)	14
2.3	Meld. St. 6 (2019-2020) <i>Tett på – tidlig innsats og inkluderende fellesskap i barnehage, skole og SFO</i>	16
2.4	NOU 2019:23 <i>Ny opplæringslov</i>	17
2.5	Lovverk og relevante styringsdokumenter	18
3	TEORIDEL	20
3.1	Anerkjennelsebegrepet (Honneth)	21
3.2	Dialektisk relasjonsforståelse (Schibbye)	23
3.3	Relasjonskompetanse (Spurkeland)	25
3.4	Økologisk systemteori (Bronfenbrenner)	27
4	METODE	30
4.1	Forskningsdesign	30
4.2	Kvalitativt intervju	30
4.3	Strategisk utvalg av informanter	31
4.4	Intervjuguide	34
4.5	Pilotering	35
4.6	Samtykkeerklæring	36

4.7	Lyddopptak _____	36
4.8	Transkribering _____	37
4.9	Gjennomføring og refleksjoner før, under og etter innhenting av empiri _____	37
4.10	Kvalitet i forskningen _____	39
4.11	Etiske betraktninger _____	41
5	ANALYSE OG PRESENTASJON AV FUNN _____	44
5.1	Stegvis-deduktiv induktiv metode og utledning av analysemodell _____	44
5.2	Presentasjon av funn i kodegruppen kontekst _____	50
5.2.1	System og samarbeid _____	51
5.2.2	Roller- «... altså, lærerne får ikke vært overalt de heller ...» _____	52
5.2.3	Relasjoner _____	53
5.2.4	Laget rundt eleven _____	54
5.2.5	Lærerens forventninger _____	54
5.3	Presentasjon av funn i kodegruppen verdier _____	54
5.3.1	Ivaretagelse _____	54
5.3.2	Tillit og ansvar- «... det handler mye om å ta ansvar selv, ikke bare få ...» _____	55
5.3.3	Verdifull og inkludering- «det kan oppleves mer ekte når man kjenner at man blir inkludert» _____	56
5.3.4	Muligheter- «Tenk på hvilken forskjell man gjør da, det er mye altså!» _____	57
5.4	Presentasjon av funn i kodegruppen subjektet _____	57
5.4.1	Personlig egnethet og menneskesyn _____	57
5.4.2	Motivasjon og engasjement- «... har du lyst til å være assistent må du være interessert i mennesker» _____	58
5.4.3	Ressurs _____	59
6	DRØFTING _____	60
6.1	Kontekst i et anerkjennende perspektiv _____	62
6.1.1	Konseptet system _____	62
	Rammebetingelser _____	62
	«Vi»-fellesskapet _____	63
6.1.2	Konseptet laget rundt eleven _____	64
	Teamarbeid _____	64
	Foreldresamarbeid _____	68
	Profesjonsfellesskapet _____	69

6.2	Verdier i et anerkjennende perspektiv	72
6.2.1	Konseptet indre verdier	72
6.3	Subjektet i et anerkjennende perspektiv	74
6.3.1	Konseptet «Hva kjennetegner en assistent som betegnes som en ressurs?»	74
7	OPPSUMMERING MED KONKLUSJON	77
7.1	Studiens begrensninger og veien videre	80
	LITTERATURLISTE	82
	OVERSIKT OVER TABELLER OG FIGURER	85
	VEDLEGG	86
	Vedlegg 1 Svar på søknad NSD	86
	Vedlegg 2 Informasjons-og samtykkeskjema	89
	Vedlegg 3 Intervjuguide	92
	Vedlegg 4 Samleskjema for koden verdifull	94
	Vedlegg 5 Eksempel på ukelogg	97
	Vedlegg 6 Utvikling av figur for teoretisk fundament	98

Forord

Etter mer enn 20 år som lærere i barneskolen og med lang erfaring fra spesialpedagogisk arbeid fikk vi endelig muligheten til å skrive denne masteroppgaven. I tillegg til å være venninner og kollegaer gjennom mange år, har vi nå også gjennomført et forskningsprosjekt sammen! Det har vært en utrolig givende og spennende prosess. Det har vært fint å være to for å sikre fremdriften av prosjektet, utfordre hverandre og reflektere sammen. Vi samarbeider godt og de faglige refleksjonene rundt teorier, praksiserfaring og funn i empirien har bidratt til å utvide vårt perspektiv på tematikk og egen forskerrolle.

Vi er takknemlige for at arbeidsgiver og familie har gitt oss muligheten til å studere og gjennomføre dette forskningsprosjektet. I fire år har masterstudiet vært vår "egentid", og omgivelsene har nok blitt påvirket av at vi har øvd opp vår kritiske stemme, fordypet oss i ulike temaer og blitt inspirert til å utvikle oss og lære mer.

En viktig støttespiller i hele prosessen har vært vår veileder Anne Grethe Mjøberg. Hun har gitt oss trygghet, støtte og utfordret oss på en svært verdifull måte og fortjener en stor takk!

Sundvollen 30. mai 2022

Hilde Jørgensen Larsplass og Randi Nøkleby-Karlsrud

1 Innledning

I denne masteroppgaven belyses problemstillingen «*Hvordan ivaretas assistenten som ressurs i laget rundt eleven?*». Valg av tema og forskningsdesign er påvirket av egen erfaring fra praksisfeltet og 4 år som masterstudenter. Studiet har medført økt kompetanse, undring og refleksjoner innen det spesialpedagogiske fagfeltet. Nyere litteratur, forskning og styringsdokumenter har vært en sentral del av studieløpet, og har påvirket vårt kunnskapsgrunnlag. Masterstudiet har hatt tilbakevendende fokus på mulighetsbetingelser, og medførte at vi bevisst har fokusert på mestring og muligheter i egen praksis som spesialpedagoger parallelt med studiene. Vårt personlige kunnskapsgrunnlag er i kontinuerlig utvikling, og motivasjonen for masteroppgaven har vært at forskningen skal være interessant og inspirerende både for oss selv og praksisfeltet.

Proessen med å komme fram til tema og problemstilling samt egnet forskningsdesign medførte at en rekke problemstillinger innenfor det spesialpedagogiske feltet ble vurdert. I prosjektets startsfase kom vi raskt inn på den spesialpedagogiske tiltakskjeden og hvilke betingelser som bør være til stede for at laget rundt elever med spesialpedagogiske behov skal kunne gis et tilfredsstillende opplæringstilbud. Vi undret oss hvordan sakkyndige vurderinger ble mottatt og implementert i elevens tilbud, og i hvilken grad kompetanse, tid og ressurser er avgjørende for tilbudet som blir gitt. Studier og jobb hadde gjort oss kjent med nyere styringsdokumenter for skolen i begrenset grad, men nå så vi behovet for å studere disse nærmere og i tillegg foreta søk på nett for å finne relevant forskning. Søkeord og fokus var da på den spesialpedagogiske tiltakskjeden, laget rundt eleven og veiledning. Formålet med søkene var å avdekke hvilket kunnskapsgrunnlag vi ønsket å bygge vår forskning på.

Studier av ulike avhandlinger, forskning og forskningsrapporter gjorde oss oppmerksomme på at «den spesialpedagogiske tiltakskjeden» er svært omfattende og innehar store mengder med informasjon. Vi måtte begrense oss betydelig, og vårt fokus dreide seg nå mot relevante styringsdokumenter. Barneombudets fagrapport *Uten mål og mening?* fra 2017, Nordahl-rapporten *Inkluderende fellesskap for barn og unge* fra 2018, Meld. St. 6 (2019-2020) *Tett på – tidlig innsats og inkluderende fellesskap i barnehage, skole og SFO* og NOU 2019:23 *Ny opplæringslov* fattet vår interesse. Disse dokumentene var delvis kjent fra tidligere, men nå leste vi med et annet perspektiv. Den spesialpedagogiske tiltakskjeden var fortsatt utgangspunktet, og vi ønsket å komme frem til et tema som virket så relevant og interessant for oss at vi ønsket å forske på det. Dokumentstudiene gjorde oss oppmerksomme på et fokus om at spesialundervisning ikke

fungerer, at spesialpedagogiske tiltak settes inn med begrenset eller ingen effekt, at assistentbruken er høy og at assistentene tildeles skyld for at tiltakene ikke fungerer. Vi undret oss over den begrensede anerkjennelsen av assistentens rolle, og oppfattet at dokumentene ga assistentene skyld for begrenset effekt av tiltak og at dette virket lite nyansert. Vi registrerte videre at assistentene nevnes betydelig sjeldnere enn lærere i dokumentene, og når de nevnes er det oftest i negativt ordelag. Vi foretok eget søk på ordene assistent/er/ene, lærer/e/rne og andre ansatte for å dokumentere dette. Vi er oppmerksomme på at ordet «lærer» også kan være presensformen av å lære og tallene er korrigert for dette. Funn fremstilles i følgende tabell:

Tabell 1: Forekomst av ordene assistent og lærer i utvalgte styringsdokumenter

Søkeord	Barneombudets Uten mål og mening? (2017)	Nordahl-rapporten Inkluderende fellesskap for barn og unge (2018)	Meld. St 6 (2019-2020) Tett på- tidlig innsats i et inkluderende fellesskap i barnehage, skole og SFO	NOU 2019:23 Ny opplæringslov
Assistent	32	68	27	123
Assistenten	11	35	19	60
Assistentene	4	5	0	8
Sum	47	108	46	191
Lærer (presensformen av verbet "å lære", er trukket fra)	226 (18)	289 (4)	298 (19)	1177 (24)
Lærer	233	290	299	1183
Lærere	140	160	122	510
Lærerne	48	39	49	165
Sum	421	489	470	1858
Forholdstall	8.96	4.53	10.22	9.73

Søkene stemmer overens med vår oppfatning etter å ha studert dokumentene i oppstartsfasen av prosjektet. Det registreres lite oppmerksomhet på assistentene, og de trekkes ikke frem som en nødvendig ressurs i skolen. Vi erfarte at de gangene assistentene omtales er dette i sammenheng med at det spesialpedagogiske tilbudet ikke er godt nok. De ufaglærte «får skylda» for begrenset effekt av tiltakene. Dokumentstudiene styrket vårt inntrykk av at assistentene fyller en lite verdsatt rolle og blir litt usynlig. Egen erfaring fra praksisfeltet tilsier at assistentene er verdifulle, og at de er en viktig årsak til at tiltak faktisk fungerer. De tildeles gjerne mye ansvar under begrensede rammebetingelser. Den tilsynelatende mangelfulle anerkjennende tendensen ovenfor assistentgruppa i styringsdokumentene ga oss motivasjon for videre valg av problemstilling. Vi ønsket å sette søkelys på assistentene, og forsøke å ta deres perspektiv. Målet var å avdekke suksessfaktorer og fremmede betingelser hos assistenter som betegnes som en ressurs.

Videre foretok vi søk på internett for å finne ut mer om hva som allerede foreligger av forskning, litteratur eller avhandlinger. Vi hadde kurs med bibliotekar på USN som anbefalte søkemotorer og instruerte oss i hva et godt søkeord kunne være. Vårt hovedfokus har vært norsk

litteratur og avhandlinger fordi vi ønsket å undersøke statusen i norsk skolesystem. Søkene ga enkelte treff, men vi oppdaget raskt at det er skrevet lite om assistentene som ressurs eller fra assistentenes perspektiv. Vi valgte av den grunn å ha hovedfokus på styringsdokumentene fordi disse omhandler nyere forskning og forskningsrapporter som er vesentlige for vårt kunnskapsgrunnlag.

Styringsdokumentene ble utgangspunktet for videre arbeid, diskusjoner og refleksjoner opp mot egen erfaring, og videre en givende samarbeidsprosess med veileder. Vi drøftet det spesialpedagogiske paradigmeskiftet hvor retningen går fra individ- til systemperspektiv (Mjøs, 2016, s. 89), og merket oss tydelige signaler vedrørende dette fokuset i skoleutviklingen. Målet for forskningen var å gjøre denne interessant for praksisfeltet og samtidig inneha en validitet og reliabilitet slik at eventuelle funn kunne bli et argument i diskusjonen rundt assistentrollen i skolepolitiske planer og vedtak lokalt. Vi reflekterte over hvordan vårt prosjekt kunne belyse verdien av assistentressursen uten å undergrave vår egen lærerprofesjon. Underveis i prosessen har vi vurdert etiske problemstillinger og disse omtales nærmere i kapittel 4.11.

Problemstillingen «*Hvordan ivaretas assistenten som ressurs i laget rundt eleven?*» ble til etter refleksjoner, drøftinger og avveininger. Gjennom egen yrkeskarriere har vi blitt kjent med assistenter som fremstår som ressurser og som er svært verdifulle for enkeltelever, i klassemiljøene og foreldresamarbeidet. Vår forskning søkte å finne assistenter som fremstår som ressurs på egen skole, og å lytte til deres historier. Vi ønsket å sette søkelys på assistentenes livsverden, og å ta deres perspektiv. Forskningsprosessen baseres på fenomenologisk kvalitativ forskningsdesign, mens analyse, koding og diskusjon av funn har en hermeneutisk tilnærming. Semistrukturert intervju ble benyttet som metode for å innhente empiri. For å sikre en induktiv tilnærming til empirien og gjennomsiktighet i prosessen har vi benyttet Tjora sin stegvis-deduktiv induktiv metode, SDI-modellen, for analyse. Aktuelle funn i analyseprosessen ble grunnlaget for valg av teori og senere drøfting og konklusjon.

1.1 Problemstilling, forskerspørsmål og begrepsavklaringer

En problemstilling skal tydeliggjøre prosjektets formål. Refleksjonsprosessen fra idé til problemstilling er omfattende, og må omhandle vurdering av relevante begreper, teorier, forskning, metode og fremgangsmåte (Johannessen, Tuft, & Christoffersen, 2016, ss. 54-55) . Ofte er fenomenet som skal undersøkes omfattende og uoversiktlig, og det er nødvendig med tydelig avgrensning. Valgene som gjøres skal tydeliggjøre hvordan forskeren ønsker å

operasjonalisere fenomenet problemstillingen skal belyse (s. 58). Utvikling av problemstillingen innebærer en konseptualisering hvor aktuelle nøkkelbegrep må presiseres og defineres (s. 56).

Vår problemstilling for masteroppgaven er «*Hvordan ivaretas assistenten som ressurs i laget rundt eleven?*», og har som formål å belyse fenomenet assistenten som ressurs i et mulighetsperspektiv. For å kunne belyse problemstillingen utledet vi følgende forskningsspørsmål:

1. Hvilke kontekstuelle betingelser er viktige for assistentene?
2. Hvilke relasjonelle betingelser er viktige for assistentene?
3. Hva kjennetegner en assistent som beskrives som en ressurs?

Begrepsavklaringer

Med *assistent* forstår vi ansatte i skole og SFO uten krav til pedagogisk utdanning. Assistentene kan være faglærte og ufaglærte, og er en sammensatt yrkesgruppe i skolen. Stillingsbetegnelsen varierer, og assistent, skoleassistent, elevmedhjelper, miljøveileder, pedagogisk medarbeider og andre ansatte er noen av betegnelsene vi har funnet underveis i prosessen. Studien tar ikke stilling til om assistentene følger opp vedtak innen spesialundervisning, helse, språk eller lignende. I studien brukes begrepet assistent som en samlebetegnelse.

Begrepet *ivaretas* omhandler hvordan systemet legger til rette for og fremmer assistentenes mulighetsbetingelser i konteksten og samspillet assistenten er en del av.

Assistenten som ressurs betegnes som et fenomen i denne studien. For å anses som en ressurs mener vi en ansatt som evner å gi av seg selv, tar ansvar, skaper og opprettholder gode relasjoner i sosiale samspill og som samtidig tilpasser seg systemet på en konstruktiv måte.

Med *laget rundt eleven* mener vi de personene som er nærmest eleven i tilrettelegging gjennom skole- og SFO-dagen. Dette kan være lærer, assistent, spesialpedagog, foreldre og også inkludere pedagogisk psykologisk tjeneste, helsesykepleier og andre fagpersoner. Meld. St.6 (2019-2020) benytter begrepet «laget rundt eleven» for å beskrive tverrfaglig samarbeid internt og eksternt (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 78).

Med begrepet *kontekstuelle betingelser* mener vi rammebetingelser og rettigheter som er av betydning for assistenten som ansatt i skolen. *Relasjonelle betingelser* innebærer relasjoner og samspill med systemet i det sosiale fellesskapet assistenten er en del av.

For å belyse problemstillingen og for å kunne drøfte empiriske funn med et teoretisk perspektiv, legger vi en dialektisk forståelse av begrepet *anerkjennelse* til grunn for masteroppgaven. Dette innebærer en forståelse av at mennesket utvikler seg i et gjensidig

samspill med sine omgivelser. Anerkjennelse kan beskrives som en livs- og samfunnsforvandlerkraft og en forutsetning for at mennesket skal kunne utvikles til et fritt og sunt menneske som kan realisere sitt iboende potensial (Jordet, 2020, ss. 24-25). I følge Schibbye innebærer anerkjennelse «... en aksepterende, empatisk innlevende og bekreftende holdning i møtet med et annet menneske» (Schibbye A.-L. L., 1996, s. 530).

Hvem er assistenten og hvilken rolle har assistenten i spesialundervisningen?

Assistentene tilhører en yrkesgruppe bestående av både faglærte og ufaglærte ansatte. Gruppen er kompleks og uensartet, og inkluderer blant annet barne- og ungdomsarbeidere, vernepleiere, miljøarbeidere, helsesykepleiere og ufaglærte. Det er ingen formelle krav til kompetanse for kunne tilsettes i en assistentstilling (Nordahl, et al., 2018, s. 104).

Det spesialpedagogiske systemet slik vi kjenner det i dag har sin historie tilbake til 1976 da Norge innførte rett til spesialundervisning for elever med spesielle behov. Integreringsloven skulle sikre individuelle rettigheter til alle elever i samsvar med egne forutsetninger og behov (Nordahl, et al., 2018, s. 231). Et omfattende system for spesialpedagogikk ble utviklet for å sikre elevenes rettigheter. Pedagogisk psykologisk tjeneste, PPT, ble opprettet for å utarbeide sakkyndige vurderinger samt sikre veiledning til skolene. Videre ble det etablert statlige kompetansesentre på 1990-tallet som senere ble til Statped (s. 231-232). Skolens ledelse skulle fatte enkeltvedtak lokalt med tilråding av spesialundervisning som igjen blir utgangspunktet for en individuell opplæringsplan. Opplæringsloven fastslår retten til spesialundervisning i opplæringsloven §5.1, og rettigheten skal bygge på en sakkyndig utredning jf. opplæringsloven § 5-3 (Nordrum, 2019, ss. 95-98). En tilråding skal angi rammer for spesialundervisningen, og hvilken organisering den skal ha, og dette kan inkludere timer med assistent (Hesselberg & Tetzchner, 2016, s. 179).

Ansatte som ikke er tilsatt i undervisningsstilling, som assistentene, ansettes på grunnlag av opplæringsloven § 10-11. Paragrafen sier at en assistent ikke kan ha ansvar for opplæringen, men kan hjelpe til i opplæringen dersom veiledning gis. Dersom en elev har enkeltvedtak om rett til spesialundervisning etter opplæringslovens § 5-1, skal det fremkomme tydelig dersom assistent er en del av tilbudet. Det skal videre vurderes om tilbudet er forsvarlig (Utdanningsdirektoratet, 2021), og dette må vurderes konkret og skjønnsmessig (NOU 2019:23, 2019, s. 511).

Det er registrert at bruken av assistent i spesialundervisning har økt markant, og fra 2009-2017 var denne økningen på over 80 prosent (Nordahl, et al., 2018, s. 106). Tall fra 2017 tilsier at rundt 50% av spesialundervisningstimene foretas av assistenter (Nordahl, et al., 2018, s. 104).

Nordahl-rapporten (2018) refererer til GSI-tall (Grunnskoles Informasjonssystem) som viser at det brukes ca. 9,5 millioner årstimer til assistent mot ca. 6 millioner lærertimer i spesialundervisning (s.106). Vi foretok et GSI-søk på antall assistenter i skolen (og annet personale i elevrettet arbeid) for skoleåret 2013-14 og 2021-22. Det viste en utvikling fra 16936 til 22030, og viser en økning på antall assistenter i skolen på over 5000 de siste åtte årene (Utdanningsdirektoratet, 2022b). Dette Nordahl-rapporten (2018) antar at økt bruk av assistenter i spesialundervisningen har en økonomisk begrunnelse fordi det betyr lavere kostnader for kommunen. Rapporten fremhever at mange assistenter ilegges et omfattende ansvar, og at kompetanseheving nedprioriteres (s. 107). Dette omtales videre i kapittel 2.2.

Regjeringen oppnevnte i 2017 et opplæringslovutvalg med mandat til å legge fram en utredning med formål om en ny og revidert opplæringslov (NOU 2019:23, 2019, s. 5). Utredningsrapporten, NOU 2019:23 *Ny opplæringslov*, skal "... ivareta behovene til barn, unge og voksne i grunnopplæringen, ... være brukervennlig og anvendbar og ... plassere ansvaret på riktig sted" (s. 20-21). Assistentens rolle foreslås endret, og forslag til tiltak er nå at lærer alltid må være til stede når opplæring gis. Ny opplæringslov med forskrifter skal iverksettes august 2024 (Utdanningsdirektoratet, 2022a). NOU 2019:23 *Ny opplæringslov* blir omtalt videre i kapittel 2.4.

Vi registrerer at i styringsdokumenter og forskning disse viser til benytter begrepet andre ansatte i deler av sine rapporter. Vi har ikke funnet en tydelig og felles definisjon i styringsdokumentene om hvem som inkluderes under andre ansatte, og utdyper ikke begrepet videre. Vi benytter allikevel «andre ansatte» i begrenset grad der det er relevant.

1.2 Oppbygning av oppgaven

I innledningen begrunnes valg og prosess frem mot problemstilling, forskerspørsmål og begrepsavklaringer. I kapittel 2 presenteres vårt kunnskapsgrunnlag med en kort oppsummering av et utvalg offentlige styringsdokumenter. Kapittel 3 omhandler vårt teoretiske fundament, og vi redegjør for Honneths anerkjennelsesteori, Schibbys dialektiske relasjonsteori, Spurkelands relasjonskompetanse og økologisk systemteori presentert gjennom Bronfenbrenner. Metode utdypes i kapittel 4 hvor vi beskriver prosessen detaljert for å synliggjøre valgene som er tatt underveis. I kapittel 5 gjør vi rede for SDI-modellen, og presenterer analysemodell og funn inndelt i de tre kodegruppene kontekst, verdier og subjekt. Analyseprosessen ledet til utvikling av konsepter, og i kapittel 6 drøftes disse i lys av teori og styringsdokumenter. Oppsummering og konklusjon av oppgaven presenteres i kapittel 7, etterfulgt av referanseliste og vedlegg.

2 Kunnskapsgrunnlag og et utvalg offentlige styringsdokumenter

Vårt kunnskapsgrunnlag bygger på aktuelle styringsdokumenter som viser til nyere forskning og rapporter om tilstanden i norsk skole. Dokumentene er omfattende, og masteroppgavens omfang gjør at vi kun presenterer utdrag fra det som er relevant for vårt prosjekt. Barneombudets fagrapport *Uten mål og mening* (2017), Nordahl-rapporten *Inkluderende fellesskap for barn og unge* (2018), Meld. St. 6 *Tett på- tidlig innsats og inkluderende fellesskap i barnehage, skole og SFO* (2019-2020) og NOU 2019:23 *Ny opplæringslov* er våre primærkilder som vi senere omtaler som styringsdokumenter. Vår oppsummering kan synes forenklet, men intensjonen har vært å frembringe dokumentasjon på hvordan assistentene omtales i de nevnte rapportene. Vi erkjenner at dersom styringsdokumentene hadde blitt studert fra et lærer-, PPT-, leder eller systemperspektiv ville denne omtalen sett annerledes ut, og påpeker at utvalget er begrenset. Styringsdokumentene presenteres kronologisk etter årstall. Budskapet i Barneombudets *Uten mål og mening?* gjentas i de valgte rapportene, og vi registrerer en forbindelse mellom dokumentene. Rapporten viser til at det over tid har vært uttrykt bekymring for økt bruk av assistenter i opplæringen (Barneombudet, 2017, s. 68). I kapittel 2.5 omtaler vi kort andre styringsdokumenter av betydning for vår masteroppgave.

2.1 Barneombudets fagrapport *Uten mål og mening?* (2017)

I 2017 kom Barneombudets fagrapport *Uten mål og mening* som fastslo at barn og ungdom som mottar spesialundervisning ikke får et forsvarlig utbytte av undervisningen. Rapporten forteller om assistenes begrenset forståelse av elevenes behov, og at forventningene ofte legges for lavt eller ikke tilpasses elevene (Barneombudet, 2017, s. 7). Barneombudet påpeker at det er et uutnyttet potensial i spesialundervisningen, at lovgivers intensjon og forvaltningspraksis ikke stemmer overens og «... det synes å være lite oppmerksomhet rettet til at elevene skal kunne nå sitt potensiale» (s. 63).

Rapporten bygger på funn og erfaringer fra elevene selv, deres foresatte og fra ulike organisasjoner. Barneombudet anbefaler blant annet tiltak som endringer i opplæringsloven slik at spesialundervisning skal gjennomføres av fagperson med godkjent fagkompetanse, å sikre kompetanse i PPT og videre krav til det sakkyndige arbeidet, å ivareta inkluderingsprinsippet for

barn med læringsvansker, funksjonsnedsettelse og vedtak om spesialundervisning samt å ivareta barnets stemme (Barneombudet, 2017, ss. 8-9).

Vår oppfatning av Barneombudets rapport var nedslående med tanke på assistentrollen. Rapporten tegner et lite nyansert bilde av assistentene, og de som har blitt intervjuet forteller om negative erfaringer med oppfølgingen av assistent. Manglende kompetanse hos lærer og assistenter er en av faktorene som synliggjøres. Sitater og fortellinger viser til hvilke konsekvenser begrenset kompetanse kan få for elevene som mottar spesialundervisning. Videre kommer det uttalelser om at assistentene har lite tro på at elevene kan lære og at de viser liten forståelse overfor elevene og deres behov. Barneombudet er bekymret for at elever med spesialundervisning oftere undervises av assistenter enn andre elever. Bruken av assistenter synes å være økende, og det sies at ressursen ikke nyttes godt nok. Det fremkommer at et flertall av assistenter aldri har fått veiledning fra PPT. Rapporten peker på at rettigheter i opplæringsloven og Barnekonvensjonen ikke blir oppfylt, og det er ønskelig at assistentene skal få mer kunnskap om elevenes rettigheter. Det foreslås en felles nasjonal standard for planlegging, gjennomføring og evaluering av det spesialpedagogiske tilbudet (Barneombudet, 2017, s. 70).

I denne studien undersøkes assistentens rolle i skolen, og rapporten er lest med dette perspektivet. Vi registrerer at ordet assistent/er/ene fremkommer 47 ganger, mens lærer/e/rne omtales 414 ganger. Assistent nevnes alene, eller i sammenhenger som «ufaglært personale eller assistent» «lærere uten utdanning eller assistent» eller «assistenter eller vikarer». Det er gjennomgående i rapporten at assistent nevnes i situasjoner hvor tiltak ikke fungerer, og at bruk av assistent nevnes som en viktig årsak til dette.

2.2 Nordahl-rapporten *Inkluderende fellesskap for barn og unge Ekspertgruppen for barn og unge med behov for særskilt tilrettelegging (2018)*

Kunnskapsdepartementet opprettet i 2017 en ekspertgruppe hvor mandatet var å vurdere opplæringstilbudet for barn og unge med behov for særskilt tilrettelegging i barnehage og skole (Nordahl, et al., 2018, s. 6). Rapporten forelå i april 2018, og ble kalt *Inkluderende fellesskap for barn og unge. Ekspertgruppen for barn og unge med behov for særskilt tilrettelegging*. Videre i oppgaven omtales denne som Nordahl-rapporten, og vi har kun sett på skolerelatert innhold med fokus på assistentrollen. Forskning og dokumentasjon rapporten viser til peker på at det er stor variasjon i det spesialpedagogiske tilbudet, at diverse utredninger har påpekt mangler i en årrekke

(Nordahl, et al., 2018, ss. 37-42), og viser at hjelp og støtte som gis ikke er av god nok kvalitet (s. 18). Et hovedmål for ekspertgruppen var å vurdere hvordan tilgjengelige ressurser kan utnyttes på en bedre måte (s. 16), og å finne fram til egnede virkemidler og tiltak for ulike nivåer i systemet som kan sikre god opplæring i et inkluderende fellesskap (s. 18).

Nordahl-rapporten beretter at spesialundervisningen slik den praktiseres i dag er ekskluderende og lite funksjonell (Nordahl, et al., 2018, s. 232). Det anbefales at den individuelle retten til spesialundervisning avvikles, og fremhever at støttesystemet rundt må arbeide tettere på eleven og sikre en helhet i tilbudet som gis (Nordahl, et al., 2018, ss. 253-254). Det påpekes at assistenter får for mye ansvar for gjennomføring av spesialundervisning, og at det er et paradoks at det er personer med høy faglig spesialpedagogisk kompetanse som skriver utredningene, mens det er ufaglærte som gjennomfører opplæringen (s.216). Bruk av assistent har ofte en sosialt ekskluderende konsekvens for elevene, og gjør det problematisk å realisere elevenes mål for læring grunnet manglende kompetanse. Det er ingen kompetansekrav til assistentene, til tross for at man vet at kompetanse er særlig viktig for elevens utvikling og læring (s. 215). Rapporten beskriver at assistentbruken er for høy, og betegnes som omfattende. Det stilles spørsmål ved om bruk av assistent kan være økonomisk motivert da dette koster mindre for kommunen enn faglærte lærere (s. 107).

I det nye helhetlige pedagogiske støttesystemet som foreslås vil det kun unntaksvis være nødvendig med assistenter uten pedagogisk utdanning (Nordahl, et al., 2018, s. 240). Rapporten foreslår omfattende tiltak i systemet, men presiserer at endringene skal baseres på eksisterende ressurser. De lokale systemene, kommunene og den enkelte skole, må disponere tid, personale og materialer på en bedre måte (s.240). Ekspertgruppa anerkjenner de ansattes innsats for det krevende arbeidet som gjøres daglig, og påpeker at kritikken ikke rettes mot dem, men mot systemet og kompetansen det er behov for slik at elevens tilbud kan realiseres (s. 5).

I Nordahl-rapporten forekommer varianter av ordet *assistent* 108 ganger mens *lærer/e/rne* omtales 488 ganger. Rapporten omtaler andre ansatte 15 ganger gjennom rapporten. *Andre ansatte* omtales spesielt når tiltak innen kompetanseheving og veiledning nevnes (s. 245), og som deltakere i profesjonelle læringsfellesskap som skal prege en samarbeidende kultur på skolen (s.245). Desentraliserte kompetansemidler skal sikre en spesialpedagogisk veiledningstjeneste lokalt, og slik også ivareta et støttesystem for lærere og *andre ansatte* (s. 8 og 9).

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

Meld. St. 6 (2019-2020) *Tett på- tidlig innsats og inkluderende fellesskap i barnehage, skole og SFO* har som mål å gi alle barn og elever et godt tilpasset og inkluderende pedagogisk tilbud. For å nå dette målet foreslår stortingsmeldingen at innsatsen må settes inn tidligere og at kompetansen flyttes nærmere barnet (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 42). Det uttrykkes at man særlig vil se på bruken av assistenter og kompetansekrav for de som skal gjennomføre spesialundervisning eller gjennomføre spesialpedagogiske tiltak (s. 64) Meldingen sier blant annet at kvaliteten på det spesialpedagogiske tilbudet er preget av for lave forventninger, er ikke godt nok individuelt tilpasset, elevens stemme er undervurdert, og at deler av undervisningen gis av ufaglærte assistenter eller lærere med begrenset kompetanse. Bruken av ufaglærte assistenter beskrives som betydelig og man ønsker en innstramming av praksis. (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 65). Meld. St. 6 påpeker også viktigheten av veiledning fra det statlige støtteapparatet, Statped og PP-tjenesten til lærere. Det er ofte slik at assistentene er de som er tettest på elevene med spesialpedagogiske tiltak, og disse elevene er også gjerne de som krever mest i form av tilrettelegging, tilpasninger og kompetanse. Vårt søk viser at assistent/er/ene nevnes 46 ganger i meldingen, mens lærer/e/ene nevnes over ti ganger så ofte (469). Andre ansatte blir omtalt 8 ganger, og det gjelder da kompetansetiltak eller at man benevner de ansatte som lærer, leder eller andre ansatte.

Stortingsmeldingen har et eget kapittel med tittelen «Laget rundt eleven». Her fremkommer det at kompetansen må flyttes så nært barnet som mulig, og at tverrfaglig arbeid mellom ulike grupper både internt på skoler og med eksterne tjenester må styrkes. Assistentene er nevnt som en mulig aktør barn og familier kan ha kontakt med (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 79). Målet med det tverrfaglige samarbeidet er å skape et inkluderende miljø hvor alle elever opplever fellesskap og mestring. De elevene og hjemmene som har komplekse behov skal oppleve et mer helhetlig og koordinert tilbud som skal avlaste hjemmene. Kapitlet «Laget rundt eleven» omtaler det tverrfaglige samarbeidet, og problematiserer statusen til andre yrkesgrupper i skolen ved at deres rolle ikke er forankret i lovverket. Når faglærte ansettes som ufaglærte eller assistenter kan dette medføre at kompetansen deres ikke utnyttes på best mulig måte (s. 87).

Kunnskapsdepartementet foreslår å kartlegge kompetansen for andre ansatte enn pedagogisk personale i skole og barnehage for å vurdere om deres roller også skal forankres i lovverket (s.16).

2.4 NOU 2019:23 *Ny opplæringslov*

NOU 2019:23 *Ny opplæringslov* er en utredningsrapport i arbeidet med å lage ny opplæringslov. Utredningen ble sendt til høring våren 2020, etterfulgt av høring på *Forslag til ny opplæringslov* høsten 2021. Kunnskapsdepartementet er nå i prosess med å utvikle ny opplæringslov samtidig som de jobber med å lage nye forskrifter. *Ny opplæringslov* skal innføres høsten 2024 hvor formålet er å utvikle en lov som er mer oppdatert, mer tilgjengelig og mer tilpasset dagens samfunn (Utdanningsdirektoratet, 2022a).

Utredningen bruker tidligere nevnte dokumenter som kunnskapsgrunnlag, og benytter disse til å slå fast behovet for endringer i det spesialpedagogiske feltet. Man ser at opplæring generelt og spesialpedagogiske bestemmelser må gjennomgås og tilpasses tiden man lever i. Utredningsrapporten er svært omfattende, men behandler forskningsmateriale som er gjort i skolesystemet de siste årene og forslår tiltak i henhold til dette. Vårt søk på assistent/er/ene gir 189 treff, mot 1793 treff på de ulike variantene av lærer. Vi legger spesielt merke til sitat som

«... en viktig årsak til at spesialundervisning ikke realiserer læringspotensialet ..., ... bruk av assistenter har ofte ekskluderende konsekvenser ... (s. 352), og ... man antar en økonomisk motivasjon bak omfattende assistentbruk ...» (NOU 2019:23, 2019, s. 375)

Til tross for at ordet assistent ikke fremkommer så ofte i rapporten, er det et eget kapittel som heter «Faglig ansvar for opplæringen og bruk av assistent og vikar», med eget underkapittel «Bruk av assistent i opplæringa». I tillegg blir begrepet assistent definert i rapporten som personer som ikke er tilsatt i lærerstilling, det kan være ufaglærte eller personer som har annen kompetanse enn lærerkompetanse (NOU 2019:23, 2019, s. 511). Andre ansatte omtales 10 ganger, uten at begrepet blir spesifisert.

I rapporten fremkommer det at opplæringslovsutvalget åpner for at assistenter kan brukes til hjelp i undervisningen. Det fremkommer spesifikt hvilke typer oppgaver utvalget mener assistenten kan utføre. De skal ikke gi opplæring, men kan bistå elever med praktisk hjelp gjennom skoledagen. Videre står det at de kan ha omsorg for enkeltelever eller avlaste læreren med praktiske oppgaver, inspeksjon eller utføre administrative eller tekniske oppgaver (NOU 2019:23, 2019, s. 375). Rapporten foreslår tydeligere regulering av hvilke oppgaver det er krav til at kun lærere skal utføre, og som en konsekvens av dette følger forslagene om at assistenter kan hjelpe til i opplæringen dersom nødvendig veiledning gis, elevene får forsvarlig utbytte av opplæringen og at assistenten ikke har ansvaret for undervisningen.

En slik ordning medfører at lærer som hovedregel skal være til stede i opplærings situasjoner (s. 512). Dette vil følgelig være en innstramming av dagens anledning til å bruke assistenter. Utvalget skriver at det må legges til rette for forsvarlig planlegging, veiledning og tilsyn ved bruk av assistent i opplæringen (s.349).

Vi bemerker at NOU 2019:23 *Ny opplæringslov* foreligger som en prosessutredning hvor foreslåtte tiltak ikke er iverksatt. Utredningen viser oss en tendens som er relevant og viktig for vår studie. Norsk opplærings system er i endring. Det foreslås tiltak som omstrukturering av ressurser og at kompetansen skal komme nærmere barnet. Hensikten med loven er å sikre barn og unges rett til utdanning etter Grunnloven og menneskerettighetene (Barneombudet, 2020).

2.5 Lovverk og relevante styringsdokumenter

Opplæringsloven, *Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa*, av 17. juni 1998 omhandler rettigheter og plikter forbundet med opplæring og skolegang. §1-1 i opplæringsloven omtales som formålsparagrafen og beskriver verdigrunnlaget opplæringen skal bygge på. Formålsparagrafen utdypes i overordnet del av læreplanverket og ligger til grunn for innholdet i opplæringen. Lovverket gjelder for alle som arbeider i grunnopplæringen (Utdanningsdirektoratet, 2022c).

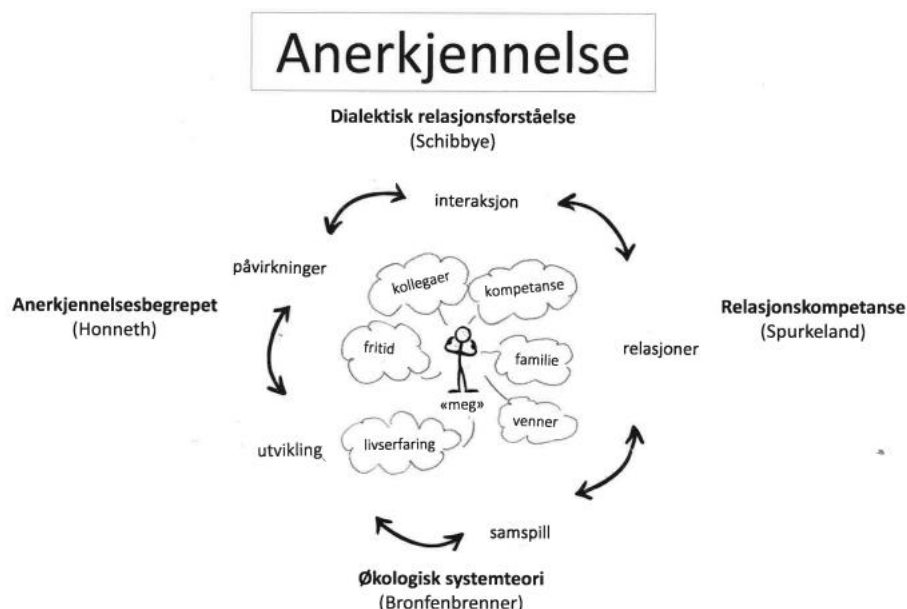
I 2015 ble Arbeidsforskningsinstituttets rapport *Hva læreren ikke kan! Et kunnskapsgrunnlag for satsning på bruk av flerfaglig kompetanse i skolen* utgitt (Borg, Christensen, Fossetøl, & Pålshaugen, 2015). Rapporten er knyttet til FoU-prosjektet *Et lag rundt eleven*, som ble satt i verk på bakgrunn av Meld. St. 19 (2009-2010) *Tid til læring- oppfølging av Tidsbrukutvalgets rapport*. Ideen bak prosjektet var blant annet å komme frem til tiltak som ville frigjøre mer av lærerens tid til undervisning samt å sørge for at elevenes lærings- og arbeidsmiljø bedres (Borg, Christensen, Fossetøl, & Pålshaugen, 2015, s. 1). Bruk av lærerassistenter var et av tiltakene, men det påpekes at effekten av tiltaket avhenger av hvordan ressursen benyttes og systemet organiseres (s. 8). Assistentenes arbeidssituasjon hvor de tradisjonelt har vært knyttet til enkeltelever, oppfølging av elever i friminutt og kombinert stilling i skole og SFO, har medført at de ikke har kunnet delta i møter, utviklingsarbeid, og samarbeidstid (s. 28). Rapporten påpeker videre at assistentene i liten grad knyttes til skolens løpende pedagogiske virksomhet og at det er begrenset veiledning og evaluering knyttet til assistentenes arbeid (s. 43). Som tiltak for å bedre arbeidssituasjonen og redusere bruken av segregerte tiltak som å ta elever ut av undervisningssituasjon, foreslås det å opprette en koordinator i skoleledelsen med ansvar for

oppfølging, veiledning og evalueringssamtaler og å trekke assistentene mer inn i skolehverdagen med lærersamarbeid, trinntid og samarbeidsmøter med andre instanser (s.44).

3 Teoridel

I dette kapittelet presenteres masteroppgavens teoretiske fundament. Funn i vår empiri tilsier at relasjonelle og kontekstuelle betingelser er av grunnleggende betydning for at assistenten skal kunne fremstå som en ressurs i laget rundt eleven. Subjektive egenskaper som personlig egnethet, motivasjon og engasjement påvirkes av egen livshistorie, rettigheter og verdsetting i det sosiale nettverket man er en del av. Det kontinuerlige og dynamiske samspillet er av betydning for å forstå individets evne til relasjon og samhandling.

Våre funn medførte refleksjoner rundt begrepene relasjon og kontekst, og analyseprosessen ble utslagsgivende for valg av teori. Det ledet oss videre til å studere anerkjennelsesteori og økologisk systemteori, og vi har valgt å benytte anerkjennelse som et paraplybegrep. Vi utdyper Honneth sin anerkjennelsesteori, Schibbye sin dialektiske relasjonsforståelse og Spurkeland sin teori om relasjonskompetanse. Funn i empirien tilsier at det er nødvendig å forstå systemets innvirkning på individet. Vi har derfor valgt å bruke økologisk systemteori som en forståelsesramme, og presenterer kort Bronfenbrenners utviklingsøkologiske teori. Vi belyser utvalgte deler av teoriene som vi oppfatter som betydningsfulle for vår problemstilling, og har utviklet følgende figur for å visualisere det teoretiske fundamentet i masteroppgaven:

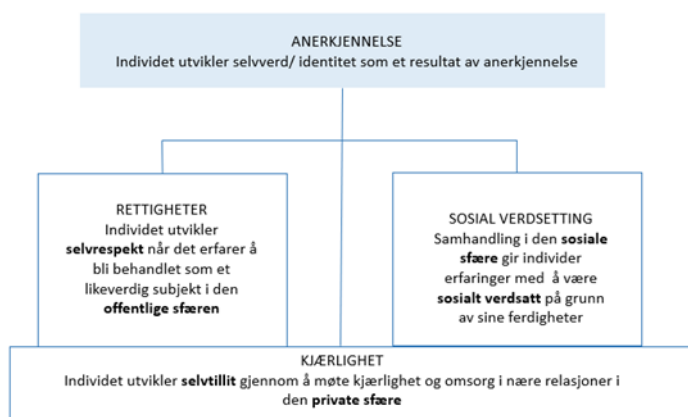


Figur 1 Oversikt over masteroppgavens teoretiske fundament.

3.1 Anerkjennelsebegrepet (Honneth)

I verket *Kamp um anerkennung. Zur moralischen grammatik sozialer konflikte*, utgitt i 1992, redegjør Honneth for sin anerkjennelsesteori. Den norske oversettelsen av verket ble utgitt i 2008 under tittelen *Kamp om anerkjennelse*. Boka har status som et sosialfilosofisk hovedverk der teoriene til filosofen Hegel og sosialpsykolog Mead knyttes til nyere samfunnsvitenskapelig forskning (Honneth, 2008). Hegel hevdet at anerkjennelse er forståelsesrammen for samfunnets sosiale utvikling. Han beskrev «kampen om anerkjennelse» som grunnsteinen i individets selvdannelse. Hensikten med kampen er å erfare gjensidig anerkjennelse med et annet menneske (Jordet, 2020, s. 89). Mead viderefører Hegels ideer til en teori som kan forklare den moralske utviklingen i samfunnet (Honneth, 2008, s. 79). Menneskets identitet formes gjennom interaksjon med «den generaliserte andre» hvor individet speiler seg og tilpasser seg tilbakemeldingene det får i samspillet. I prosessen vil individet utvikle en identitet som er sosialt akseptert og tilpasset miljøet det er en del av (s.86).

I følge Honneth dannes individets selvforhold gjennom anerkjennelsesformene kjærlighet i den private sfære, rett i den offentlige sfære og sosial verdsetting i den sosiale sfære (Jordet, 2020, s. 94). Inspirert av Jordet, og med bruk av Honneth sine begreper, legger vi følgende visualisering til grunn for vår forståelse av anerkjennelsebegrepet:



Figur 2 Vår forståelse av Honneths anerkjennelsebegrep, tilpasset etter Jordet (2020) s. 95 og 114.

Anerkjennelsesformen kjærlighet knyttes til relasjonen mellom få mennesker i nære relasjoner som for eksempel foreldre-barn eller kjæresteforhold (Jordet, 2020, s. 95). Den samme type anerkjennelse kan gis som omsorg, varme og empati i et godt elev-lærer eller medarbeider-leder forhold hvor det tillates at det også settes grenser og stilles krav. Ifølge Hegel er kjærlighet det

første nivået av gjensidig anerkjennelse (Honneth, 2008, s. 104). Målet med kjærlighet som anerkjennelse er at individet skal utvikle autonomi. Erfaringer i primære relasjoner er grunnlaget for et selvforhold hvor individet utvikler tillit til seg selv, sin egenverdi og til andre mennesker (Jordet, 2020, s. 96). Dette selvforholdet kaller Honneth «selvtillit». Erfaringer av kjærlighet danner fundamentet i individet. Den grunnleggende troen på seg selv og egen verdi er avgjørende for om individet har mot til å delta i det sosiale og kulturelle fellesskapet (s. 97).

Individet har behov for å føle tilhørighet og bli verdsatt som et likeverdig subjekt og rettighetsinnehaver i det sosiale og kulturelle fellesskapet som den offentlige sfæren utgjør. For å forstå seg selv som rettighetsinnehaver må individet erkjenne at det har normative forpliktelser overfor andre mennesker (Honneth, 2008, s. 117). Anerkjennelse i form av rettigheter danner grunnlaget for selvrespekt. Honneth (2008) hevder at selvrespekt «skaper en bevissthet i mennesket om at det kan respektere seg selv fordi det fortjener å bli respektert av andre» (s.128). Gjennom å utvikle en indre tro på seg selv vil individet oppnå selvrespekt, en trygghet til selvhevdelse i det sosiale fellesskapet (Jordet, 2020, s. 101). Tiltroen til seg selv oppnås gjennom speiling og tilbakemeldinger fra «den generaliserte andre». I interaksjonen erfarer individet at rettigheter også må tilkjennes andre. Jordet beskriver tre kategorier av rettigheter som tilkjennes individet; liberale frihetsrettigheter, politisk deltakerrettigheter og sosiale velferdsrettigheter. Rettighetene er nedtegnet i Verdenserklæringen om menneskerettigheter fra 1948 og Barnekonvensjonen fra 1990 (s.99).

I den sosiale sfæren utvikler individet sosial verdsetting. Troen på egne ferdigheter utvikles gjennom speiling. Individet tilpasser sine bidrag etter de responser det mottar fra omgivelsene. Behovet for å bli verdsatt for den man er og det man bidrar med i fellesskapet er grunnleggende for alle mennesker (Jordet, 2020, s. 102). Tryggheten til å tre frem i den sosiale sfæren legges gjennom kjærlighet og rettslig anerkjennelse. I tillegg til denne tryggheten må individet oppleve at dets ytelser blir etterspurt, tatt imot og verdsatt i det sosiale fellesskapet det inngår i. I motsetning til de to tidligere anerkjennelsesformene, er det i sosial anerkjennelse spesifikke egenskaper og ferdigheter som verdsettes. Det er fellesskapet som til enhver tid vurderer hvilke bidrag som er relevante og viktige (s.103). Honneth retter søkelyset mot fellesskapets verdisystem gjennom å gjøre den sosiale anerkjennelsen solidarisk. Hvilke verdier som blir ansett som riktig og viktig henger sammen med hvilke sosial gruppe som dominerer og får gjennomslag, og speiler dermed maktforholdene i samfunnet (s.103-104). I et solidarisk fellesskap vil gruppa som helhet best kunne nå sine felles mål dersom alle får samme mulighet til å bidra. Grunntanken i den solidariske

anerkjennelsen innebærer en erkjennelse om at alle mennesker har samme verdi (Jordet, 2020, s. 105). Verdsetting i Honneths teori, handler om hvilke mulighetsrom som skapes i kulturen (Åmot, 2019, s. 81). Miljøfaktorer og relasjoner har betydning for hvordan konteksten på skolen utvikler seg.

Som det fremkommer av figur 2 er anerkjennelse summen av selvtillit (kjærlighet), selvrespekt (rettigheter) og sosial verdsetting. De tre anerkjennelsesformene er avhengig av hverandre og forekommer alltid samtidig (Jordet, 2020, s. 375). Anerkjennelse er et relasjonelt uttrykk, det innebærer at individet ikke bare har et behov for å bli anerkjent, det må også anerkjenne andre (s.91). Gjensidighet mellom partene er avgjørende, og en konsekvens av dette er at individet kun vil oppleve anerkjennelse fra mennesker de selv anerkjenner (Schibbye A. L., Relasjoner. Et dialektisk perspektiv på eksistensiell og psykodynamisk psykoterapi, 2012, s. 45).

Motsatsen til anerkjennelse er ifølge teorien krenkelser. Det er gjennom erfaringer med manglende anerkjennelse at vi avdekker behovet for anerkjennelse (Åmot & Skoglund, 2019, s. 23). Krenkelser er individets opplevelse av ikke å bli anerkjent, og krenkelser kan også forekomme i skjult form ved at individet opplever å bli oversett eller usynliggjort (Jordet, 2020, s. 106). Følelsen av krenkelser kan igangsette kamper om anerkjennelse, men ikke alle kamper kan forstås på denne måten (Åmot & Skoglund, 2019, s. 38).

3.2 Dialektisk relasjonsforståelse (Schibbye)

Schibbye har utviklet teorien om dialektisk relasjonsforståelse hvor likeverdighet og subjekt-subjekt-holdning til andre mennesker er sentralt. Schibbye beskriver hvordan relasjoner låser seg ved at partene ikke lenger opptrer likeverdig overfor hverandre ved å innta en subjekt- objekt-holdning. Anerkjennelse er ifølge Schibbye nøkkelen til å låse opp relasjonen. Teorien bygger på Hegels dialektikk, Kirkegaards eksistensfilosofi og Freuds psykoanalyse (Schibbye A. L., Relasjoner. Et dialektisk perspektiv på eksistensiell og psykodynamisk psykoterapi, 2012, s. 11).

Individet formes i samspill med de sosiale og kulturelle kontekstene den enkelte lever i, og individet må også forstås innenfor de relasjoner det står i (Jordet, 2020, s. 132). Dette er et eksempel på den dialektiske forståelsen hvis hevder at fenomener alltid står i forhold til andre fenomener, påvirker hverandre og må forstås i lys av hverandre (Schibbye A. L., Relasjoner. Et dialektisk perspektiv på eksistensiell og psykodynamisk psykoterapi, 2012, s. 54). Denne forståelsen medfører at man ikke kan observere et menneske som et separat «objekt», da det alltid vil påvirkes av sine omgivelser og de menneskene det samhandler med (Schibbye A. L., En

dialektisk relasjonsforståelse, 2002, s. 35). Schibbye (2002) sier videre at individet må forstås som både- og. Individet opplever seg selv som et subjekt, men kan også betrakte seg selv som et objekt. Tilsvarende kan individet også se på den andre som både et objekt og et subjekt (s. 37).

Teorien har et intersubjektivt syn på anerkjennelse. Det betyr en forståelse av at vi blir oss selv i forhold til andres selv (Schibbye A. L., En dialektisk relasjonsforståelse, 2002, s. 49). Individet er dermed avhengig av andre for å bli selvstendig. For Schibbye innebærer anerkjennelse at en søker å se den andres indre opplevelsesverden og verdsette den. Anerkjennelse er en holdning og en væremåte som inkluderer empati, forståelse og aksept. Når individet innehar disse holdningene, er de med på å skape en trygg atmosfære for forholdet mellom seg og den andre. Schibbye forenkler det hele med å si at anerkjennelse er noe du er og ikke noe du har (Schibbye A. L., Relasjoner. Et dialektisk perspektiv på eksistensiell og psykodynamisk psykoterapi, 2012, s. 259). Denne forståelsen samsvarer med Hegel som hevder at anerkjennelse innebærer verdsetting av den andre gjennom å ta den andres perspektiv og sette seg inn i den andres subjektive opplevelse (s.258).

Schibbye (2022) skiller mellom ytre anerkjennelse som handler om å bli sett og verdsatt på grunnlag av prestasjoner, og indre anerkjennelse. Den sistnevnte handler om å søke den andres indre opplevelsesverden og se, forstå, bekrefte og akseptere dennes følelsesmessige opplevelser (Schibbye A.-L. L., 2022). Gjensidig anerkjennelse, det å kunne ta hverandres synspunkter og bytte perspektiver, er også sentralt i teorien.

Kommunikasjon mellom mennesker handler ikke bare om ordene og budskapet som blir formidlet, men involverer alle sider ved det å være menneske. Schibbye bruker begrepet anerkjennende væremåte på den kommunikative praksisen som innebærer at man møter den andre som et likeverdig subjekt med forståelse, aksept, toleranse, lytting og bekreftelse (Schibbye A. L., En dialektisk relasjonsforståelse, 2002, s. 249; Jordet, 2020, s. 229). Slike anerkjennende møter mellom mennesker er nødvendig for vekst og utvikling (Jensen & Ulleberg, 2019, s. 235). I en relasjon vil begge ønske anerkjennelse fra den andre, og skal det skje utvikling i relasjonen må begge parter få dette ønsket oppfylt (Schibbye A. L., Relasjoner. Et dialektisk perspektiv på eksistensiell og psykodynamisk psykoterapi, 2012, s. 43).

Selvrefleksjon og selvavgrensning er to sentrale kjernebegreper i dialektisk relasjonsforståelse i henhold til å kunne anerkjenne både seg selv og andre. Selvavgrensning betyr at individet er i stand til skille mellom egne og andres følelser, tanker og opplevelser. Selvrefleksjon eller mentaliseringsevne handler om å kunne forholde seg til både egne og andres

opplevelser, og å forstå sammenhengen mellom disse (Schibbye A. L., Relasjoner. Et dialektisk perspektiv på eksistensiell og psykodynamisk psykoterapi, 2012, s. 85).

Schibbye ser, som Hegel, at samspillet mellom mennesker gir oss anledning til å speile egen erfaring opp mot andres. Virkeligheten forstås ut fra egne og andres erfaringer i konteksten man befinner seg i. Gjensidighet og likeverd vil være faktorer som påvirker både relasjoner og miljøet, slik kan anerkjennelse være faktoren som sørger for vekst og utvikling (Jordet, 2020, ss. 91-92; Schibbye A. L., Relasjoner. Et dialektisk perspektiv på eksistensiell og psykodynamisk psykoterapi, 2012, s. 43).

3.3 Relasjonskompetanse (Spurkeland)

Spurkeland hevder at relasjonskompetanse er kjernen og det mest fundamentale i alt sosialt samspill (Spurkeland, 2009, s. 213). Relasjonskompetanse defineres som læren om spenningsfeltet og samarbeidet mellom mennesker (s. 217), og er avgjørende for arbeidsmiljø, læring og effektivitet (Spurkeland & Lysebo, 2021, s. 9). Spurkeland (2017) sier videre at relasjonskompetanse er individets evne til å etablere, opprettholde, holde ved like og reparere kontakt i et sosialt samspill (s. 215). Individuelle erfaringer fra det sosiale samspillet gjenspeiles i individets væremåte, og påvirker den relasjonelle kompetansen (s. 216).

Mennesket blir født sosialt, og allerede som nyfødt starter relasjonstreningen. Samhandling med foreldre og søsken, venner og etter hvert jevnaldrende i barnehage og skole utgjør viktige øvingsarenaer for å tilegne seg relasjonsferdigheter i det sosiale samspillet. Individet skal rustes til å benytte egne relasjonelle ferdigheter for å skaffe seg venner og etter hvert utvide sitt eget sosiale nettverk (Spurkeland, 2017, s. 218). Utviklingen er individuell og unik, og mens noen raskt kommer i kontakt med ukjente, kan det være krevende for andre å utvide eget nettverk. Spurkeland (2017) trekker frem egenskaper som utadvendt, sjenert, forsiktig, åpen, ekstrovert og introvert for å synliggjøre ulikheten i den enkeltes relasjonskompetanse (s. 217). Evnen til å åpne opp for og å ta kontakt kalles det relasjonelle initiativ, og Spurkeland beskriver dette som «... å bygge mange og raske broer til andre mennesker» (Spurkeland, 2017, s. 218). Evnen til å ta relasjonelt initiativ vil påvirke evnen til å starte og å bygge relasjoner (Spurkeland & Lysebo, 2021, s. 20). Relasjonskompetanse er en individuell ferdighet som er i bevegelse og kontinuerlig utvikling. Erfaringer i barndomsårene vil skape en grunnmur for den relasjonelle atferden, men vil være en dynamisk ferdighet som kan trenes og justeres (Spurkeland, 2018, ss. 25-26).

Spurkeland ser på begrepet relasjonskompetanse fra et lederperspektiv. I samarbeid med Universitetet i Bergen utviklet Spurkeland et måleinstrument, radarhjulet, for relasjonskompetanse (Spurkeland & Lysebo, 2021, s. 72). Prosjektet konkluderte med at leders relasjonskompetanse står i tett relasjon til resultatoppgåelse i bedriften (Spurkeland, 2020, s. 21). De to hovedmålene for verktøyet er å gi en oversikt over forskjellige dimensjoner i relasjonskompetansen, og samtidig gi en mulighet for å kartlegge ferdigheter for å kunne sette personlige mål for utvikling (s. 9). Dimensjonene i radarhjulet systematiserer de tre grunnelementene genuin interesse for mennesker, evne til å bygge tillit og emosjonelle modenhet (Spurkeland, 2018, s. 157; Spurkeland & Lysebo, 2021, s. 10). Spurkeland (2020) fremhever at dimensjonen menneskeinteresse bør fungere som et paraplybegrep i radarhjulet (s.25- 26). Menneskeinteresse innebærer å være positivt nysgjerrig, vise engasjement for andre mennesker, inneha relasjonell og sosial intelligens samt evne å vise positive følelser for andre.

Spurkeland (2009) fremhever videre at relasjoner påvirker og former miljøet man er en del av, og for å skape samspill og motivasjon må lederen evne å spille på lag (s. 20). Det sosiale samspillet avhenger av at påvirkningen i miljøet er gjensidig positiv (s. 21). I spenningsfeltet mellom individer ligger nettopp muligheten til å skape utvikling: «Når du møter et menneske som bryr seg og vil ha deg med i interaksjon, oppdager du at noen har klarere til hensikt å påvirke enn andre. Du inviteres inn på banen» (s. 21).

Spurkeland (2009) mener at en sterk relasjon til de man leder åpner for ansvarsfordeling, tillit og selvstendighet: «Når relasjonen er på plass, trengs det lite ledelse» (s. 21). Dette kan kun forekomme der relasjonen er bygget sterk nok, og det må legges en betydelig innsats for å oppnå denne relasjonen. I motsatt fall vil lav relasjonskompetanse hos leder kunne hemme enhetens prestasjonsevne, og videre kunne bety et konfliktfyllt arbeidsmiljø med kontinuerlige utfordringer (Spurkeland, 2009, s. 217; Spurkeland, 2017, s. 220).

Spurkeland (2020) fremhever tillit som en primærfølelse og bærebjelke for relasjon som bygges gjennom samhandling og gjentatte tillitsvekkende handlinger (s.37). Tillit i relasjoner trenger bekreftelse og vedlikehold, og er sentral i relasjonskompetanse. Motivasjon og produktivitet vil påvirkes av lederens tillit (s. 39). Positiv samhandling styrker tillit, og motsatt vil negativ samhandling kunne medføre usikkerhet og frustrasjon (Spurkeland & Lysebo, 2021, s. 26).

Emosjonell modenhet handler om individets evne til å styre handlingene våre bevisst eller ubevisst (s. 29). Emosjonell modenhet kan vise seg i evnen til å vise følelser, medfølelse og sympati. Modenheten hjelper med å temme destruktive emosjoner, og regulere atferden ut fra

dette (Spurkeland, 2018, s. 185). Individuer som skaper og opprettholder relasjoner til andre som medfører at vedkommende føler seg styrket psykisk og tror på egne forutsetninger og evner, yter prestasjonshjelp. Anerkjennelse av den andre innebærer å se og akseptere det enkelte individet slik det er (Spurkeland & Lysebo, 2021, s. 78) .

Spurkeland (2018) påpeker at anerkjennelse er en positiv kraft mellom samhandlende mennesker (s. 47-48). Å kjenne seg verdsatt og sett gir styrke og trygghet. "Når anerkjennelsen flytter inn i et fellesskap, legger alle merke til at energien fyller menneskene og arbeidet deres" (s. 48). Et arbeidsmiljø påvirket av anerkjennelse vil kjennetegnes ved at kollegaer gir hverandre energi og føler seg løftet, de har respekt for ulikhet, relasjonen er viktigere enn egoisme og misunnelse, de hjelper hverandre til å nå høyere mål og har tillit til hverandre. En anerkjennende organisasjon har en ledelse som innehar menneskekunnskap og er relasjonsorienterte. Den ansatte merker dette ved at man verdsettes i hverdagen, mennesket settes over andre verdier, de ansatte opplever omtanke og omsorg, og gjør hverandre gode og sterke psykisk (s. 49). Spurkeland (2018) mener at bevisstheten rundt anerkjennelse i bedriften bør prioriteres, og anbefaler å kartlegge ledernes relasjonskompetanse. Det er nødvendig å se både på praksis som fungerer og som ikke fungerer. God anerkjennende praksis vil ofte synliggjøres gjennom stabile ansatte og lavt konfliktnivå. En god praksis vil også skape trygghet og et godt sted å være. Lederen sitter på en viktig nøkkel, og må være rollemodell og forbilde i et kollektivt samarbeid for å få til et givende og produktivt anerkjennende miljø (s. 50).

3.4 Økologisk systemteori (Bronfenbrenner)

Det sosiale samspillet og hvordan systemene henger sammen kan synliggjøres i systemteorier. Vi benytter økologisk systemteori som en forståelsesramme når vi senere drøfter studiens forskerspørsmål og problemstilling. Schibbye, som vi har presentert, benytter begrepet dialektisk relasjonsforståelse i sin teori. Hegel forklarer begrepet dialektikk med at nye tanker og ideer (tese) settes opp mot en annen tanke (antitese) som igjen danner utgangspunkt for en ny idé (syntese) (Jordet, 2020, ss. 124-125). Denne prosessen viser til menneskets bevissthetsutvikling. Den dialektiske tankegangen med teser, antiteser og synteser befester Hegels teori om at helhet ikke kan forstås ut fra isolerte faktorer. Tanker og idéer utvikles kontinuerlig, og for å kunne forstå helheten og individets selvutvikling, må disse forstås i samspill med konteksten individet befinner seg i. Gjensidig påvirkning i samspill med omgivelsene gjennom sosial interaksjon og relasjoner ses på som grunnleggende livsbetingelser, og er videre en nødvendighet for at utvikling og vekst kan

skje (Jordet, 2020, s. 125; Kvello, 2013, ss. 140-141). Hjernen utvikler seg ikke automatisk, den er erfaringsavhengig og må stimuleres. Biologi og miljø er sterkt sammenvevd i komplekse utviklingsprosesser. Det sosiale samspillet er en kontinuerlig pågående og dynamisk prosess som påvirker denne utviklingen (Kvello, 2013, ss. 142-143).

Økologisk systemteori sammenfatter forståelsen av samspillet mellom individ og miljø. Bronfenbrenner utviklet på 1970-tallet begrepet utviklingsøkologisk teori. Han mente at datidens psykologi og sosiologi var for ensidig og forenklet når menneskets utvikling og individuelle forskjeller skulle forklares (Bronfenbrenner, 1979, s. 8). Bronfenbrenner poengterte kompleksiteten i gjensidig påvirkning i miljøet man er en del av (Bronfenbrenner, 1979, s. 3). Bronfenbrenner (1979) systematiserte påvirkningene inn i opprinnelig fire systemnivåer som står i et gjensidig og dynamisk forhold til hverandre (s.22). Mikrosystemet er individets nære miljø representert ved familie, venner, skole/arbeid og fritidsarenaer (s.22). Relasjonen i mikrosystemet består av tre forskjellige dyader. I primærdyaden finner man to individer i nær relasjon over tid. I observasjonsdyaden påvirkes et medlem i en dyade av en annen som responderer på dette. I samhandlingsdyaden deler to individer en aktivitet (s.56-59).

Mesosystemet viser til relasjoner og prosesser mellom de forskjellige mikrosystemene et individ er en del av (s. 209). Det sosiale nettverket på en skole kan tilsvare Bronfenbrenners mesosystem. Bronfenbrenner (1979) trekker fram økologiske overganger som en del av utviklingen hos individet (s.6). Bytte mellom klasser eller trinn, overgangen fra skole til SFO eller endringer i voksenteam kan representere økologiske overganger. Den ansatte eksponeres for nye relasjoner og prosesser som kan virke berikende og utviklende, men dette kan også være hemmende og lede til manglende mestring. I følge Bronfenbrenner vil en tilegnet kompetanse i et mikrosystem forsterke muligheten til å lykkes i det nye miljøet (s.152). I skolen kan foreldresamarbeid og tverrfaglig samarbeid representere mikrosystemet. Eksosystemet omfatter systemer som påvirker individet uten direkte deltakelse (s.237), og i et skolesystem kan dette omhandle lokale bestemmelser som rammevilkår og rammebetingelser. Bronfenbrenner (1979) påpeker at de indirekte påvirkningene er viktige. I makrosystemet finner man systemer som omfatter storsamfunnets beslutninger, som politikk, historie og lovverk (s. 258). I 1989 la Bronfenbrenner til kronosystemet i teorien. Denne omfattet en tidsakse som gjenspeiler at utviklingen går over tid (Kvello, 2013, s. 143). Bronfenbrenner befestet da også at kronosystemet innbefattet forskning, og at individer ikke kun skal forskes på til et bestemt tidspunkt, men bør

studeres over tid i et longitudinelt forskningsdesign (154). Vi benytter begrepet utviklingsøkologisk teori i videre omtale av Bronfenbrenner.

4 Metode

4.1 Forskningsdesign

Denne studien har et kvalitativt fenomenologisk hermeneutisk design. Et fenomenologisk vitenskapssyn tilsier å studere det enkelte individets opplevelse og erfaring med et fenomen og den subjektive forståelsen av dette (Johannessen, Tuft, & Christoffersen, 2016, s. 78). Mennesker er forskjellige, og så er også deres oppfatning, følelser, handlinger, meninger rundt bestemte tema. Vårt mål under innhenting av empiri var å få assistentene til å fortelle sin subjektive opplevelse av assistentrollen. Kvalitativ forskning innebærer begrunnede valg i en gjennomiktig prosess. Vi stilte oss spørsmål om hvordan valg av metode og forskningsdesign kunne sikre best mulig troverdighet og gyldighet for funn i empirien og videre diskusjon av disse. Tjora (2021) beskriver pålitelighet som den logiske sammenhengen i hele forskningsprosessen, og gyldighet som samsvar mellom design, problemstilling og empiri (s. 259-260). En transparent forskningsprosess fremhever Tjora som et kvalitetskriterium som kan styrke påliteligheten. Vi benytter Tjora sin stegvis- deduktiv induktiv metode for å analysere funn og viser til kapittel 5.1 for nærmere utdypning av denne. Jordet (2020) beskriver hermeneutisk metode som å være i vedvarende dialog med feltet man forsker på (s.37). I kapittel 6 fortolkes funn i empirien med en hermeneutisk tilnærming. Underveis i prosjektet ble fremdrift, valg og endringer dokumentert i ukelogg. Se vedlegg 5 for eksempel på en ukelogg.

Vi erfarte tidlig nødvendigheten av grundige refleksjoner rundt etiske problemstillinger for å sikre begrunnede valg i prosessen. Prosjektets formål var å innhente gode praksishistorier, og det fordret systematisk arbeid med utvalgs-kriterier, intervjuguide, pilotering og refleksjoner rundt disse for å sikre rekrutteringen av informanter og deres fortellinger. Tjora (2021) påpeker at målet med kriterieutvalg vil være optimalisering av informantenes bidrag og relevans (s. 48).

4.2 Kvalitativt intervju

Et kvalitativt intervju betegnes som en fleksibel metodikk som kan gi fylldig og detaljert beskrivelse i undersøkelser. Intervju inviterer til en strukturert og målrettet samtale, og kan avdekke meninger, holdninger og erfaringer innenfor ønsket tema (Johannessen, Tuft, & Christoffersen, 2016, s. 145). Et intervju inviterer til en friere samtale enn hva et spørreskjema kan gi, og gir rom for oppfatninger, meninger, følelser, refleksjoner og forståelse om temaet (s. 146). Johannessen,

Tufte og Christoffersen (2016) sier at det kvalitative intervjuet er planlagt på forhånd med forskjellig grad av struktur, og det semistrukturerte intervjuet har en intervjuguide å forholde seg til. Intervjuguiden er overordnet, og skal sikre at intervjuer holder seg innenfor de temaene som er fastlagt på forhånd. Spørsmålene er som oftest åpne, og inviterer til at informanten svarer med egne ord (s. 148).

Vi vurderte at semistrukturert intervju med intervjuguide ville ivareta problemstillingen i vårt prosjekt, og samtidig sikre en god struktur og ramme for intervjusituasjonen. Informantene skulle velges ut fra gitte kriterier, og ble basert på en tydelig og valgt strategi. Denne strategien omtales i neste underkapittel. Vi mente at semistrukturert intervju ville gi informanten anledning til å beskrive sin livsverden samtidig som at vi kunne holde en viss struktur og «kontroll» under intervjuet. Som intervjuere med begrenset erfaring var det en trygghet å ha en intervjuguide å støtte seg til.

4.3 Strategisk utvalg av informanter

Kvalitativ metode tilsier at man søker fyldige beskrivelser fra et utvalg informanter. Formålet vil være å belyse problemstillingen og å forstå informantenes oppfatning av virkeligheten (Johannessen, Tufte, & Christoffersen, 2016, s. 113). Johannessen, Tufte og Christoffersen (2016) påpeker at antall informanter er avhengig av formålet med undersøkelsen, og at det er viktigere at utvalget er relevant enn at utvalget er stort (s.114). Vi foretok et strategisk utvalg av informanter. Begrenset tid og omfang på prosjektet gjorde at vi fastsatte et mål om seks informanter. Vi var åpne for at antallet kunne utvides eller endres underveis dersom vi ikke fikk tilstrekkelig med informasjon. Etter at de seks intervjuene var gjennomført og analysen foretatt vurderte vi at vi hadde tilstrekkelig med funn for å besvare vår problemstilling.

Vi startet utvalgsprosessen med diskusjon rundt temaet, og vurderte hvilke kriterier som kunne resultere i nyttig og verdifull empiri. Først vurderte vi å intervju tre assistenter og tre lærere for å få to perspektiver på assistentressursen. Et jevnbyrdig antall mellom assistenter og lærere kunne sikre at informantene følte seg likeverdige. Videre diskuterte vi fire assistenter og to lærere for å understøtte at prosjektet skulle omhandle assistentene som ressurs, assistentene burde være i flertall. Vi har vurdert om vi skulle ha representanter fra ungdomsskolen, men begrenset oss til barneskolen fordi konteksten er nokså forskjellig på barneskole og ungdomsskole. Vi vurderte også om vi skulle inkludere en informant fra pedagogisk psykologisk tjeneste, PPT, men dette ville gjøre prosjektet for stort. Det ble nødvendig å tydeliggjøre utvalget i samsvar med

problemstillingen. Informantene skulle være fordelt med to assistenter fra tre barneskoler i en tilfeldig valgt kommune. Kriterier som antall innbyggere i kommunen, sosiokulturell sammensetning, antall skoler/elever/elever med §5.1-vedtak/assistenter var ikke av betydning for vårt prosjekt. Informantene i utvalget skulle inneha minimum to års erfaring fra arbeid som assistent for elever med §5.1-vedtak med rett til spesialundervisning. Kjønn, alder og utdanning på informant ble vurdert som ikke av betydning for vår problemstilling. Johannessen, Tuft og Christoffersen (2016) betegner dette som et strategisk utvalg med hensiktsmessighet som utgangspunkt (s.117). Et kriteriebasert utvalg vil gi føringer for hvilke informanter som kan være aktuelle.

I rekrutteringen av informanter ønsket vi å samarbeide med skolesjefen i kommunen og spesialpedagogisk koordinator på den enkelte skole, og mente dette kunne bidra til å styrke utvalgsprosessen. Vi vurderte at inkludering av skolesjef og spesialpedagogisk koordinator i utvalgsprosessen kunne bidra til å få informanter som de mente kunne representere assistentgruppa på en hensiktsmessig måte. Underveis i arbeidet med intervjuguiden spisset fokuset seg tydeligere mot assistentene som ressurs, og vi vurderte at kriteriet om oppfølging av elever med §5-1 vedtak og kontakt med spesialpedagogisk koordinator ikke var like relevant. Vi besluttet derfor at vi ønsket kontakt med rektorene for å rekruttere informanter, og at assistenten ikke nødvendigvis var ansatt kun for oppfølging av §5.1-vedtak.

Kontakt med skolesjefen i den utvalgte kommunen ble opprettet via mail. Samtalen ble grundig planlagt for å sikre at tydelighet, intensjon og ønske om samarbeid kom frem. Godkjenning fra skoleledelsen er ikke påkrevet i vår type forskning, men vi mente at dette kunne styrke prosjektet vårt og forhåpentlig sikre rammebetingelser for intervjuene. Vi ønsket godkjenning til å foreta intervjuene i assistentenes arbeidstid, og vurderte at dette kunne øke sjansen for at informantene ville stille til intervju. Skolesjefen ga rask respons, og uttrykte nysgjerrighet og velvillighet for prosjektet. I møtet informerte vi om prosjektet og målet med forskningen. Vi presiserte at vi søkte suksesshistorier og at vi ikke ønsket å kontrollere systemer eller sammenligne skoler. Utvalgsriterier med to informanter fra tre forskjellige skoler begrunnet vi med at det kunne gi forskjellige perspektiver og erfaringer i forskjellige skolekulturer. I ettertid ser vi at vi kan ha hatt en underliggende hypotese om at ulike systemer kan bidra til et bredere perspektiv på svarene. Vi hadde som nevnt endret noe på samarbeidspartnere i forberedelsesfasen, og ønsket nå at skolesjef skulle sette oss i kontakt med rektorer på skolene. Vår refleksjon rundt dette var at rektor muligens hadde en bredere oversikt enn de

spesialpedagogiske koordinatorene. Møtet med skolesjefen ble konstruktivt, motiverende og inspirerende. Vi ble møtt med engasjement og positive tilbakemeldinger. Vår tanke var at vi selv skulle ta kontakt med rektorene, men skolesjefen foreslo å informere dem. Vi takket ja til dette. Skolesjefen ønsket å bekrefte støtte og tillatelse til å gjennomføre intervju i arbeidstid, og at prosjektet ble sett på som utviklende og spennende for kommunens arbeid. Skolesjefen ville også formidle vårt ønske om å ikke dele informasjon om prosjektet i denne fasen av arbeidet av hensyn til studiens validitet. Vi overlot med dette noe av ansvaret til rektorene om hvem som skulle delta som informanter. Vi hadde ikke beskrevet kriterier for hva «en god assistent» innebærer, men valgte å stole på at vi gjennom denne tilnærmingen fikk informanter som rektor anser som gode representanter for yrkesgruppen. Refleksjoner i etterkant tilsa at denne måten å selektere informanter på i liten grad ville påvirke informasjonen vi søkte.

Vi henvendte oss videre til de aktuelle rektorene via mail og avtalte møter på skolene. Rektorene hadde flere kandidater innenfor målgruppa, og ønsket å informere dem og rette en forespørsel om de ville delta før vi fikk kontaktinformasjon. Assistentene var positive da vi tok kontakt og ønsket å la seg intervju. Avtaler ble gjort via mail, og intervjuene ble gjennomført på assistentenes arbeidsplass for å gjøre intervjuet tidseffektivt og enkelt for assistentene og skolene.

Vi har undret oss på om rektorene kunne påvirke sine ansatte i utvelgelsesfasen, og om empirien kunne bli preget av dette. Rektorene kjente ikke til intervjuguiden eller vårt fokus i intervjuene ut over prosjektets formål. Vi har vurdert at en eventuell påvirkning eller «bestilling» av rektor virket lite sannsynlig. Vi søkte assistentenes livsverden, og vårt formål var å finne representanter som på en ærlig og positiv måte kunne skildre assistentrollen i et mulighetsperspektiv. I ettertid vurderer vi anerkjennelsen fra leder til ansatt som fremmende og verdifull for assistenten.

Den grundige prosessen i forkant og underveis i arbeidet med å foreta utvalget viste seg verdifull for egen forskerrolle. Informasjon om bakgrunnen for valg av tema med henvisning til forskning og skolerapporter som foreligger, gjorde at vi var godt forberedt og oppdatert på relevant kunnskap i møtene med skolesjef og rektorer. Vi presenterte refleksjoner om etiske problemstillinger som hadde utkrystallisert seg underveis og som var relevante å dele. Det var viktig for oss å synliggjøre at prosjektet ikke skulle undergrave egen lærerprofesjon eller være en systemkontroll, men innhente gode historier fra praksisfeltet med fokus på assistenten som ressurs. Vi opplevde samtalene med skolesjef og rektorene som motiverende og inspirerende, og møtene bidro til en for forståelse av system og kultur som assistentene var en del av. Forarbeidet

bidro til positiv respons hos foreslåtte informantene, og vi hadde ikke behov for videre søk etter informanter. Parallelt med utvalgsprosessen arbeidet vi med intervjuguide og utprøving av denne.

4.4 Intervjuguide

En intervjuguide skal belyse problemstillingen, og innehar temaer og spørsmål som er interessante for undersøkelsen som skal gjøres (Johannessen, Tufte, & Christoffersen, 2016, s. 149). Under arbeidet med intervjuguiden tok vi utgangspunkt i problemstillingen for å finne temaer. Ut fra temaene utarbeidet vi aktuelle spørsmål. Etter piloteringene ble vi bevisste på at vi også måtte presisere oppfølgingsspørsmål. Tema og spørsmål ble skrevet i en bestemt rekkefølge, men vi opplevde at rekkefølgen ble endret underveis i intervjuene ut fra svarene til informanten. Johannessen, Tufte og Christoffersen (2016) påpeker at delvis strukturerte intervjuer kan bidra til å balansere fleksibilitet og standardisering i samtalen (s. 149).

Problemstillingen «*Hvordan ivaretas assistenten som ressurs i laget rundt eleven*» innehar begreper som «assistent», «ivaretas», «ressurs» og «laget rundt eleven». Disse måtte operasjonaliseres, og det vises til definisjoner i kapittel 1.1. Begrepene i problemstillingen ble underliggende temaer i intervjuguiden. Vi diskuterte hvordan spørsmålene skulle være, hvordan de skulle stilles og hva som var formålet med dem. Det var nødvendig å utvikle en felles forståelse siden vi skulle være to intervjuere. Den første utgaven av intervjuguiden ble en enkel fremstilling hvor vi hadde forhåndsdefinert tre temaer som vi antok ville være av betydning for å besvare problemstillingen. Vi hadde listet opp en rekke spørsmål til hvert tema. Intervjuguiden ble utarbeidet og vedlagt prosjektskissen tidlig i prosessen. Underveis i prosessen ble intervjuguiden bearbeidet og oppbygning i skjemaet og temaene ble endret. Spørsmålene ble mer spisset for å kunne besvare problemstilling og forskerspørsmålene som hadde blitt tydeligere for oss i prosessen. Veileder minnet oss på at intervjuguiden skulle være en hjelp i intervjuet, at rekkefølgen på spørsmålene kunne endres og at det ikke skulle være et spørreskjema. Vi erkjente at intervjusituasjonen stresset oss noe, da vi ikke hadde så mye erfaring med intervjuer. Vi ønsket at intervjuguiden skulle være så konkret som mulig, det opplevdes som en sikkerhet. Vi testet intervjuguiden på hverandre, og sammen med refleksjonene med veileder ga dette oss en trygghet før gjennomføringen av to piloteringer. Det vises til kapittel 4.5.

Erfaring fra piloteringene medførte behov for justering av intervjuguiden. Vi opplevde at spørsmålene kunne bli noe kontrollerende, og ledet informantene inn på system og systemkritikk. Det var ikke vår intensjon. For å unngå dette, endret vi spørsmålstillingene. Vi ble bevisstgjort på

nødvendigheten av oppfølgingsspørsmål, og at dette kunne bli viktig underveis i intervjuene for å legge til rette for at informantene kunne utdype sine historier. Intervjuguiden er lagt ved som vedlegg 3.

4.5 Pilotering

Vi gjennomførte to piloteringer med intervjuguiden som forelås. Vi valgte å bruke kollegaer som informanter. Disse er spesialpedagoger som nylig har levert egne masteroppgaver, og er godt kjent med en slik intervjuopprosess. Vi så på det som en mulighet til å få deres vurdering både på innholdet i intervjuguiden, intervjuet og vår rolle som intervjuere. Før piloteringene ble det kun gitt informasjon om at intervjuet skulle omhandle assistentrollen, og at informantene selv kunne bestemme om de ønsket å ta egen rolle som spesialpedagog eller om de ville spille en rolle som assistent. Formålet med piloteringen var å erfare egen intervjurolle og se hvordan vi fungerte sammen som intervjuere. Vi ønsket også å avdekke hvordan intervjuguiden og om planlagt struktur fungerte. Vi ville vurdere aktuell tidsramme, og erfare hvordan fysiske forhold som møblering og lys kunne påvirke intervjusituasjonen. Samtykkeerklæringen og lydopptak gjennom nettskjema ble prøvd ut. Vi ønsket også å få erfaring med transkribering av lydopptakene, og gjennomførte dette i etterkant

Piloteringen ble verdifull, og som nevnt erfarte vi at intervjuguiden måtte endres. Vi ble bevisste på hvordan vi kunne skape flyt i samtalen, og hvordan vi kunne bruke hverandre hvis den ene mistet fokus. Det var nyttig å oppsummere underveis, og vi merket at god kjennskap til intervjuguide og struktur trygget oss. De to pilotintervjuene varte i henholdsvis 36 minutter og 49 minutter, og vi avgjorde at det måtte settes av en time til hvert intervju. Vi fordelte ansvar for innledning og samtykkeerklæring, og opplevde at vi fikk god flyt i dette på piloteringen. Videre erfarte vi hvordan vi ønsket å sitte med tanke på lys og å skape god atmosfære. Opptak av lyd via nettskjema fungerte bra, men vi erfarte at telefonen måtte lukkes slik at klokka ikke syntes da dette kunne virke forstyrrende på oss og informanten. Vi erfarte at opptaket slutter automatisk etter 45 minutter og at man da måtte starte et nytt opptak. Å sette telefonen i flymodus sikret at lydopptak ikke ble stoppet av innkommende samtaler. Dette var nyttige erfaringer å ta med seg inn i intervjusituasjonene, og gjorde at vi kunne slappe mer av og fokusere på å skape relasjon og trygge rammer i selve intervjuene.

4.6 Samtykkeerklæring

Personopplysningsloven stiller krav til at det skal innhentes samtykke fra informanter som skal delta i en undersøkelse dersom informanten kan identifiseres. Det skal registreres hva undersøkelsen omfatter, hvem som har ansvar for opplysningene og krever skriftlig, muntlig eller elektronisk bekreftelse fra den aktuelle informanten (Johannessen, Tufte, & Christoffersen, 2016, s. 91). Vi utarbeidet samtykkeerklæring etter mal fra Nettskjema slik vedlegg 2 viser.

Samtykkeerklæringen ble gjennomgått med informantene før lydopptaket startet. Informantene signerte samtykkeerklæringen, og fikk med seg informasjon om undersøkelsen. Vi valgte å ikke dele ut samtykkeerklæringen i forkant fordi vi ønsket at informantene skulle komme uforberedt til intervjuet. Samtykkeerklæringen ble testet ut på piloteringen, og informantene gav uttrykk for at bra å presentere den innledningsvis ved å gå gjennom punkt for punkt. Det tok tid, men bidro samtidig til en god oppstart på samtalen.

4.7 Lydopptak

Vi benyttet lydopptak for å dokumentere det som ble sagt i intervjuene. Vi tok ikke notater underveis, og benyttet kun intervjuguide som verktøy i tillegg til lydopptak. Bruk av lydopptak kan skjerpe fokus, og intervjueren kan fokusere på informanten og flyt i samtalen (Tjora, 2021, s. 180). Vi benyttet oss av Nettskjema for å gjøre lydopptak. Dette er et datainnsamlingsverktøy hvor personvern ivaretas, og informasjonen blir forsvarlig lagret etter gjeldene lovverk. Informasjonen slettes automatisk etter seks måneder (Universitetet i Oslo, 2022). En tilhørende app, Diktafon, ble lastet ned på egne telefoner, og begge tok opptak for å sikre innholdet dersom noe uforutsett skulle skje. Vi opprettet egne skjema for hvert intervju, og ved å sette telefonene i flymodus under intervjuene sikret vi at opptaket ikke ble forstyrret av eventuelle oppringninger eller varsler. Etter endt intervju lagret vi opptakene og la inn ny kode for neste intervju. For å ivareta sikker lagring kan lydopptaket ikke spilles av via telefon. Det må benyttes PC og innlogging for å lytte til lydfile. Vi informerte informantene om dette. En av informantene ytret bekymring for lydopptak i oppstart av samtalen, men ble trygget av vår informasjon. Selve lydopptakene fungerte som forespeilet, og var enkelt å administrere og benytte. Å unngå å ta notater underveis bidro til fokus og flyt i samtalen uten forstyrrelser. Det opplevdes som en trygghet at vi hadde testet ut lydopptak og bruk av nettskjema under piloteringen. Vi skrev korte logger etter hver av de tre

dagene med intervjuer for å dokumentere inntrykkene og påfølgende refleksjoner etter endt intervju.

4.8 Transkribering

En transkribering er å gjøre lydopptak om til skrevet tekst som skal benyttes videre som grunnlag for analyse av innsamlet datamateriale (Tjora, 2021, s. 297; Johannessen, Tufte, & Christoffersen, 2016, s. 431). Lydopptakene fra intervjuene ble transkribert ord for ord i egne dokumenter i Word på egen PC for å sikre informasjonen som ble innhentet. Dokumentene ble lagret i en mappe som kun vi har tilgang til. Kroppsspråk eller andre nonverbale faktorer ble i begrenset grad tatt med i transkriberingen. Pauser, kremtelyder eller andre faktorer ble markert. Transkriberingen ble utført den påfølgende uka etter intervjuene. Vi fordelte arbeidet mellom oss og transkriberte 3 intervjuer hver i henhold til gitte kriterier. I presentasjon av funn i kapittel 5.2, har vi unnlatt dialektord i sitater for å sikre anonymitet.

4.9 Gjennomføring og refleksjoner før, under og etter innhenting av empiri

Avtalene med skolesjef og rektorene på de respektive skolene ble avholdt, og intervjuguiden ble ferdigstilt slik det er skissert i kapittel 4.4. Videre ble det avtalt tid og sted for gjennomføring av intervjuene. Underveis i arbeidet med problemstilling og prosjektskisse jobbet vi med bevisstgjøring rundt egen intervjurolle. Vi ønsket å gjøre intervjusituasjonen til en positiv opplevelse for informantene, og ville etterstrebe en avslappet og trygg atmosfære. Det ble foretatt mange avveininger i denne fasen. Vi måtte være bevisste på egen rolle og vårt samspill. Vi var to intervjuere, og informanten var alene. Bakgrunn, ansvarsområder, utdanning og yrkeserfaring er forskjellig. Vi var oppdatert på forskning og rapporter fra norsk skoleutvikling, mens vi ikke kunne forvente at assistentene hadde samme forkunnskaper. Disse faktorene kunne skape asymmetri i maktforholdet, og det var viktig å være bevisste på hvordan vi kunne etterstrebe likeverdighet. Vi vurderte hvordan vi skulle plassere oss i rommet, hvordan stoler og bord skulle stå, hvilket rom vi skulle være i og hvordan vi skulle opptre sammen som intervjuere. Vi stilte oss spørsmål om hvordan vi skulle sikre at informanten hadde de beste vilkår for å åpne seg for oss, hvilke ord vi skulle velge, hvor lenge et intervju skulle vare og om hvordan lydopptak

og dokumentasjon skulle foregå. Vi reflekterte også over hvordan vi skulle unngå at egne replikker og synspunkter påvirket informanten og hva som ble formidlet.

I intervjusituasjonene var det nyttig å ha med erfaringene fra piloteringene. Rom ble møblert i de tilfellene hvor vi fikk mulighet til det. På to skoler fikk vi tildelt rom før vi møtte informantene, mens vi på den siste skolen ble vist til rommet av informantene. Det var en trygghet at vi på forhånd hadde tenkt igjennom plassering og var bevisst på solforhold. Vi sikret en tydelig arbeidsfordeling i innledende fase av intervjuet og etablerte en trygg og god stemning i intervjuene. Refleksjonene rundt det å være to intervjuere gjorde at vi var bevisste på å sette oss på hver vår side av bordet, og i alle intervjuene ble det en trekant av tilnærmet likeverdige samtalepartnere. Vi følte at informantene raskt ble trygge og virket avslappet. Vi småpratet om bakgrunn i oppstarten av intervjuet før vi presenterte samtykkeskjemaet. At intervjuene foregikk på informantenes arbeidsplass opplevdes som positivt. Det var vi som var ukjente på skolen og i rommet, mens de hadde en kjent og trygg arena.

God kjennskap til intervjuguiden gjorde det naturlig å stille oppfølgingsspørsmål og å endre rekkefølgen på spørsmålene i guiden. Vi hadde fordelt ansvarsområder for hvem av oss som skulle lese gjennom samtykkeerklæring og stille det første spørsmålet. Siden stilte vi spørsmål vekselvis og kom med oppfølgingsspørsmål dersom det var noe vi ønsket å få utdypet. Vi opplevde det som en styrke at vi er samstemte og kjenner hverandre godt.

Vi ønsket en konsentrert intervjuperiode og satte av to uker til dette. Tidlig i prosessen mente vi dette ville sikre at vår praksis i intervjurollen og at forutsetningene for informantene ble så lik som mulig, samtidig som det ville gi mulighet til å justere intervjuguiden ved behov. Samtalene med skolesjef avdekket at skolene har en del samarbeid på tvers av enhetene. Vi vurderte at det kunne styrke prosjektets reliabilitet at informantene har begrenset med tid til å snakke med eventuelle andre informanter i prosjektet. I ettertid har vi reflektert over at dette ikke var av betydning for prosessen.

Tilfeldigheter og endringer i arbeidssituasjon underveis gjorde at vi gjennomførte alle intervjuene på tre påfølgende dager. Vi diskuterte dette i forkant, og ble enige om at fordelene var større enn ulempene. Det ville bli intenst, men vi var godt forberedt, og det var en styrke å være to. Det ble satt av en time til gjennomføring av intervjuene og en time pause mellom intervjuene. Da hadde vi tid til refleksjon og forberedelse før neste intervju. Vi mente at rammene vi hadde lagt for intervjuene sikret vår intervjurolle og så lik kontekst og gjennomføring som mulig på de tre skolene. Refleksjonene i ettertid tilsier at dette fungerte etter intensjonen. Vi ble slitne og hadde

behov for “debriefing” etter endt dag, men samtidig var det en spennende og givende prosess å være i. Vi møtte engasjerte og dedikerte assistenter, og intervjuene ga oss relevant informasjon i forhold til vår problemstilling.

Vi har vært opptatt av at informantene skal fortelle narrativer og dele erfaringer fra sin livsverden. Vår rolle som intervjuere måtte inneha tydelighet, informasjon og sørge for ivaretagelse av anonymitet slik at informantene ikke opplevde intervjuet som invaderende eller avslørende. I forkant av intervjuene undret vi oss over om informantene ville gå i forsvarsposisjon eller være opptatt av å svare korrekt i henhold til lovverk og system fremfor å være ærlige. Det ble viktig å få frem intensjon og formål var viktig å få frem, og at informantene ble kontaktet fordi vi ønsket deres subjektive opplevelse.

Læringsutbyttet av intervjuprosessen ble rikt, og vi opplevde at informantene stolte på oss. Informantene uttrykte at de følte seg verdsatt og anerkjent både av rektor og oss. Anerkjennelse ble et viktig funn i empirien, og ble retningsgivende for vår teoretiske plattform. Vi erfarte at det var utfordrende å ikke vise anerkjennelse underveis i intervjuet. Vi var bevisst på at dette kunne påvirke hvilke opplevelser informantene ville dele, men etter endt intervju tillot vi oss å gi ros og anerkjennelse for engasjementet de viste når de delte sine subjektive opplevelser. Intervjuene ble verdifulle for oss i den grad at de viste hvilken påvirkning anerkjennelse og anerkjennende væremåter har i møter med andre mennesker.

4.10 Kvalitet i forskningen

Forskningsresultater er alltid forbundet med en viss grad av usikkerhet (Kleven & Hjordemaal, 2018, s. 11) og resultatenes kvalitet må sees i lys av kriteriene troverdighet/ pålitelighet (reliabilitet), gyldighet (validitet) og generaliserbarhet (Tjora, 2021, s. 259). I masteroppgaven bruker vi begrepene om hverandre avhengig av hvilke kilder vi henviser til. I kapittel 5 hvor vi presenterer Tjora sin stegvis-deduktiv induktiv metode benyttes begrepene troverdighet/ pålitelighet og gyldighet da det er disse som anvendes av Tjora. Vi har valgt å benytte Kvale og Brinkmann sin forståelse av reliabilitet og validitet som begrep når vi vurderer kvaliteten i forskningsarbeidet vårt, og disse begrepene anvendes videre i masteroppgaven.

Forskningsresultatene *reliabilitet* har med troverdighet å gjøre (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 276). En undersøkelse er troverdig dersom den blir utført på en tillitsvekkende måte. Ifølge Kvale og Brinkmann (2015) sees reliabilitet ofte i sammenheng med sannsynligheten for at andre forskere ville fått samme funn dersom de hadde gjennomført samme intervju på et annet

tidspunkt (s. 276). Dette har vi forsøkt å ivareta ved å gjøre forskningen transparent gjennom tydelig dokumentasjon av metode, analyse og i egne uke- og veiledningslogger. Viser til kapittel 4, 5 og vedlegg 5.

I intervjusituasjonen har vi vært bevisste på at vi skulle unngå å stille ledende spørsmål. Vi har også reflektert over om vår anerkjennende væremåte kan ha påvirket svarene, men vi forsøkte som beskrevet i kapittel 4.9 å vente med tilbakemeldingene til etter at intervjuet var avsluttet. Vi må være åpne for at analysen kan være preget av vår forforståelse og våre tolkninger. Det strategiske utvalget, konteksten og relasjoner vil kunne påvirke empirien og våre resultater må ses i lys av dette.

Validitet dreier seg om hvorvidt en metode er egnet til å undersøke det den skal undersøke (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 276). For vår del vil det bety at vi må stille spørsmål om kvalitativt intervju er egnet metode for å få svar på problemstillingen «*Hvordan ivaretas assistenten som ressurs i laget rundt eleven?*». Kvale og Brinkmann (2015) hevder at validitet ikke bare handler om metodene som er benyttet, men også forskerens integritet og klokskap (s.277). Intensjonene med vår forskning var å avdekke hvordan assistentene i vårt utvalg ivaretas som ressurs i et mulighetsperspektiv. Vi anser valget av semistrukturert utvalg basert på strategisk intervju som egnet, da vi har funn som gir grunnlag for å besvare problemstillingen. Vi gjennomførte to piloteringer for å validere intervjuguiden, og disse piloteringene tydeliggjorde også rammebetingelser for intervjuene og oss som intervjuere. Kvale og Brinkmann (2015) sier at validitet bør prege alle fasene i arbeidet da det handler om kvaliteten på forskningshåndverket (s. 272). Vi vurderer at vår systematiske og transparente forskningsprosess med bruk av SDI-modellen, kombinert med tilbakemeldinger fra veileder og egne refleksjoner over arbeidsmetoder styrker prosjektets validitet.

Tjora (2021) benytter begrepet *generaliserbarhet* for å belyse undersøkelsens gyldighet ut over de tilfeller som har vært utforsket (s. 288). Vi har et begrenset, strategisk utvalg basert på anbefalte representanter for yrkesgruppa. I vår studie er ikke formålet å generalisere forskningsresultatene, men å få et innblikk i assistentenes livsverden, og se disse i et mulighetsperspektiv. Vi mener å ha kommet frem til resultater som kan være av verdi for debatten om bruk av assistent i skolen, og om hvordan assistentene kan anerkjennes og verdsettes i laget rundt eleven uten å undergrave pedagogenes kompetanse og profesjon. For å anonymisere informantene har vi valgt å ikke knytte sitater til kode eller navn. Vi anser at det er av minimal betydning hvem som kommer med uttalelsene da prosjektet ikke er en

komparativ studie. Vi har imidlertid hatt systemer i form av avkrysningslister som ivaretar at alle informanter er representert i presentasjon av funn, og at antall sitater fra hver informant er tilnærmet jevnt fordelt. Vi har valgt å ikke legge ved denne lista for å sikre informantenes anonymitet.

4.11 Etske betraktninger

Vår kvalitative forskningsprosess har medført møter med en kommunal skolesjef, rektor på tre forskjellige skoler og informanter med seks strategisk utvalgte informanter. Den direkte kontakten med aktørene har medført etiske betraktninger som har påvirket valgene som er tatt underveis, og disse vil være av betydning for å forstå forskningsprosessen. Flere etiske dilemmaer er beskrevet underveis i metodekapittelet, og vi vil her utdype enkelte etiske betraktninger rundt vår forskerrolle.

Ifølge Tjora (2021) bør all forskning ha en implisitt etisk sans (s. 53). Afdal, Røthing og Schjetne (2014) benytter begrepet empirisk etikk, og sier at i et etisk landskap vil forhandlinger i det sosiale samspillet påvirke aktørene. Elementer som normer, regler og maktforhold aktørene imellom vil være av betydning (Afdal, Røthing, & Schjetne, 2014, s. 14). Afdal, Røthing og Schjetne (2014) forsøker å synliggjøre en forståelse for hvordan man kan la etiske perspektiver bidra til utvikling i det pedagogiske praksisfeltet (s. 12) og slik se på etikk som en ressurs (Afdal, 2014, ss. 200-201). Videre uttaler Afdal at etikk er et triologisk dynamisk spill mellom subjekt, moral og virkelighet (s.202). For vår del kan en slik triologi betegnes ved assistenten som subjekt, praksisfellesskapet på skolen og den praktiske skolehverdagen. Det etiske handlingsrommet i samspillet kan bidra til endret praksis og skape mulighetsrom (s. 202). Ved å innta et etisk blikk på vår kvalitative metode og forskningsprosess, kan vi avdekke en ny forståelse og flere nyanser som kan være av betydning for våre funn. Vi har hatt et underliggende formål om å gi assistentene en stemme og synliggjøre at yrkesgruppa er viktig for praksisfeltet. Styringsdokumentene ga oss signaler om at assistentene har en lite verdsatt rolle, og at de begrenser kvaliteten i spesialundervisningen. For oss som spesialpedagoger er vi opptatt av at eleven skal ha et best mulig tilpasset spesialpedagogisk tilbud, og kompetanse og faglig dyktighet er betydningsfullt. Hvordan kan vi da forsvare å forske på fenomenet assistenten som ressurs, også de som ikke har formell kompetanse? Og hvordan kan vi få synliggjort vår forståelse av at alle aktørene i laget rundt eleven spiller en sentral rolle for eleven og familien? Vil det å påpeke, anerkjenne og framheve assistenten kunne gi «falske forhåpninger» til assistentene om deres posisjon og

muligheter? Eller kunne det gi dem en nederlagsfølelse da vi fortalte at assistentene var lite og endog negativt omtalt i styringsdokumentene?

I skoleverket skal lærerprofesjonenes etiske plattform sikre et felles grunnlag for etisk bevissthet og utvikling av denne (Utdanningsforbundet, 2022). Vi finner det naturlig å framheve et utvalg elementer fra plattformen. I punkter som omhandler det etiske ansvaret i kollegiet utdypes forventninger om at

«kollegiet tar initiativ til etisk refleksjon og dialog med alle ansatte på arbeidsplassen», «kollegiet respekterer andres kompetanse og erkjenner grensene for egen faglighet», «kollegiet skaper og deltar i en positiv samhandlingskultur der alles synspunkter lyttes til og tas på alvor», og «profesjonen går ikke på akkord med verdiene i samfunnsmandatet, vårt kunnskapsgrunnlag eller lærerprofesjonens etiske plattform (Utdanningsforbundet, 2022).

Vårt førsteinntrykk av styringsdokumentene tilsa at assistentene var nærmest usynlige og ble tildelt skyld for spesialpedagogiske tiltak som ikke fungerer. Vi inntok en forsvarsposisjon fordi vi opplevde at vår oppfatning ikke stemte overens med praksishverdagen. Den hermeneutiske tilnærmingen til styringsdokumenter, empiri og teori har nyansert vår forståelse.

Styringsdokumentene innehar forskning fra norsk skole over en lang tidsepoke, og de er også myndighetenes kunnskapsbase og grunnlag for nye satsningsområder og kompetanseheving. Slike planer må nødvendigvis «heie» fram kvalifiserte ansatte, og ha fokus på kompetanse. Vi undrer oss på hvordan dette påvirker assistentene, og om hvordan systemet er i stand til å gjennomføre tiltak som foreslås i nye planer.

Vi møtte skolesjef og rektorene ved skolene før informantene ble forespurt. Vårt formål med dette var å sikre utvalget etter ønskede kriterier om å intervju assistenter som ble ansett som «gode». En etisk vurdering i etterkant har omhandlet hva dette gjorde med våre informanter. Først om det påvirket rektorene at vi hadde snakket med skolesjef først, og så i forhold til informantene. Skapte vår informasjon innsikt og ro, eller stress og usikkerhet? Ble vår empiri påvirket negativt av kontakten med skolesjef og ledelse, eller ble kontakten oppfattet som anerkjennelse som skapte motivasjon og stolthet fordi man ble forespurt?

I kapittel 4.6 omtalte vi samtykkeerklæring, og bekreftet med det vår taushetsplikt og lojalitet til informantene. Før intervjuene ble gjennomført reflekterte vi om hva vi skulle gjøre dersom informantene fortalte om kritikkverdige forhold eller om saker som burde vært varslet om. Vår lojalitet og taushetsplikt måtte være endelig, men vi informerte i oppstarten av intervjuet

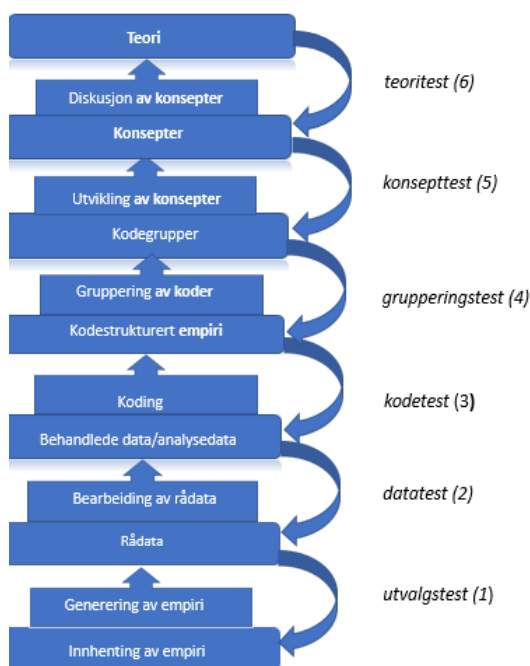
at vi kunne drøfte saker anonymt dersom de ønsket våre innspill eller veiledning på dette når intervjuet var avsluttet.

5 Analyse og presentasjon av funn

I dette kapittelet utdyper vi valg tatt underveis i analysen, og presenterer funn fra empirien i lys av problemstillingen «*Hvordan ivaretas assistenten som ressurs i laget rundt eleven?*». For å sikre en systematisk og transparent analyseprosess har vi benyttet Tjora sin stedvis-deduktiv induktive metode. Tjora (2017) påpeker at metodevalg som gjøres må være tydelige, og det krever at forskeren reflekterer og begrunner valgene som tas underveis. De ulike stadiene i forskningen skal gjenspeiles, og Tjora benevner dette som akademisk skikkelighet (s.17). Tjora (2021) mener en slik sortering underbygger prosjektets pålitelighet (s.259).

5.1 Stegvis-deduktiv induktiv metode og utledning av analysemodell

For å beskrive analyseprosessen har vi benyttet SDI-modellen (Tjora, 2017, s. 19; Tjora, 2021, s. 21). Dette er en stegvis-deduktiv induktiv metode (SDI) for analyse og behandling av forskningsdata. Metodikken har et grunnleggende mål om gjennomsiktighet, og begrunnede valg som tas underveis skal gjenspeile trinnene i forskningen (Tjora, 2017, s. 17). Empirien er utgangspunktet for hvilke funn, temaer og spørsmål man har fokus på, og forskerens nysgjerrighet skal drive arbeidet videre. Målet vil være generalisering og teoriutvikling som er relevant for det aktuelle prosjektet, og systematikk og trinnvise «sjekkpunkter» skal sikre framdrift (Tjora, 2017, ss. 18-20). SDI-modellen fremstilles slik:



Figur 3 SDI-modellen, tilpasset etter Tjora(2017), s. 19.

SDI-modellen skisserer forskning som en oppadgående prosess, og viser trinnene i forskningen fra empiri til teori. Det er syv trinn i modellen, og hvert av disse trinnene har tester med tilbakekobling til det forrige trinnet. Testene skal sikre kvalitet i valgene som tas, og fungere som en kontroll på om valgene var hensiktsmessige eller om det er behov for endring. Tjora poengterer at systematikk slik SDI-modellen skisserer ikke er en garanti for at man kommer fram til «rett» viten, men at transparente valg kan bidra til å gjøre forskningen mer troverdig og mer interessant for andre (Tjora, 2017, ss. 22-23; Tjora, 2021, s. 24). Målet er «å dyrke fram en så sterk kvalitetssans i det metodologiske og analytiske arbeidet at man trygt kan stå inne for de konseptene man utvikler» (Tjora, 2021, s. 25). Tjora (2017) mener også at å arbeide trofast med modellen gjør at man unngår det han kaller premature konklusjoner (s.198). Systematikk og den deduktive tilbakekoblingen som Tjora omtaler som iterasjon, er ment å kvalitetssikre valgene forskeren tar underveis (s. 20). Videre belyser vi hvordan vi har benyttet SDI-modellen i vårt prosjekt.

I vårt arbeid med å frembringe empiriske data (trinn 1) ble endelig valg av teori bestemt etter empirien var innhentet, transkribert og delvis kodet. Vi ønsket å være åpne for hva funn i prosessen gjennom metode og innhentet empiri ville gi oss. Problemstillingen ble retningsgivende for valgene som ble tatt i forarbeidet, og i selve gjennomføringen av intervjuene. Ved å stille kritiske spørsmål til blant annet problemstillingen og utvalget av informanter, foretas en utvalgstest ifølge SDI-modellen. På trinn 2, bearbeiding av rådata, skal datatesten sikre at den empiriske datamengden forskeren frembringer er relevant og hensiktsmessig i forhold til problemstillingen (Tjora, 2017, ss. 18-20). Vi piloterte to intervju og justerte intervjuguiden etter dette. Vi så at spørsmålene hadde en tendens til å være kontrollerende og kunne oppfattes som systemkritiske. Endring av spørsmål i intervjuguiden ble gjennomført. Intervjuene ble transkribert, og satt i system. Det vises til begrunnelser for valgene i metodedelen.

På trinn 3 i SDI-modellen er data transkribert og forberedt for analyse. Analysedata skal kodes, og den induktive empirinære kodingen skal ifølge Tjora oppsummere essensen i det empiriske materialet, kondensere datamengde, og benytte detaljer i empirien til å legge til rette for idègenerering (Tjora, 2017, ss. 196-197). Modellen har til hensikt å redusere påvirkningen den enkelte forsker har av forventninger og hypoteser før analysen (s. 197). I kodingen skal man arbeide tett på empirien, og ivareta det spesifikke i datamaterialet. De empirinære kodene skal kjennetegne utsagn og innhold, og gjerne være slik at man kan se for seg informanten og situasjonen når koden leses (s. 198). Det transkriberte materialet studeres, og man markerer

kodene underveis i dokumentet. Utfallet kan bli stort, men på dette stadiet i analysen er dette vanlig.

Vår kodeprosess startet med transkriberingen av det første intervjuet. Vi jobbet sammen for å sikre lik praksis og enighet i metode og systematikk. Kodene ble markert med forskjellige farger. Intervjuet avdekket 22 koder, med 115 referanser. Vi utarbeidet en fargekodeoversikt, og klargjorde flere farger/markeringer hvis det ble avdekket nye koder i de neste intervjuene. Videre fordelte vi intervjuer mellom oss, og avtalte en samlet gjennomgang for å sikre at vi var enige i kodingen. Kodene ble siden ført digitalt i et samleskjema, se vedlegg 4.

Vi var forberedt på at kodingen kunne gi oss mange koder i oppstarten, og vårt antall koder kan synes noe begrenset. Vi har diskutert dette underveis og i etterkant for å undersøke om våre funn ble så empirinær og direkte som SDI-modellen forespeiler. Var vi påvirket av forventninger og antakelser, eller ble vi for bundet til problemstilling og intervjuguide, slik at kodene var forutbestemt før vi startet analysearbeidet? Vi erkjenner at vi burde satt oss grundigere inn i SDI-modellen før vi startet kodingen. Dette kunne gjort oss tryggere på å legge vekk hypoteser og forforståelse, og videre være åpne for «alt» kodingen kunne gi. Etter intervjuene reflekterte vi sammen, og transkriberingen i etterkant gjorde at vi gjenopplevde intervjuene på nytt. Dette medførte at vi hadde god kjennskap til innhold i empirien. Vi tror at dette kan ha medført at vi startet kodingen allerede før den skriftlige empirien forelå og fargekodingen startet, og at dette kan ha påvirket oss da den skriftlige kodingen skulle igangsettes. Med denne erkjennelsen har vi drøftet om vi har jobbet nærmere en variabeltenkning eller sorteringsbasert koding, som Tjora sier strider imot induktiv analyse og de detaljerte kodene SDI-modellen søker (Tjora, 2017, s. 199). Diskusjonene underveis gjorde imidlertid at vi ble i stand til å vurdere analysen allerede fra intervjusituasjonen, gjennom diskusjoner og transkribering, og i forarbeidet til selve analysen. Vi mener oppstart av vår analyse på denne måte blir empirinær og følsom for den enkelte informant sitt utsagn, til tross for at selve fargekodingen ble startet med en forforståelse for empirien og funn i denne.

Underveis i kodingen valgte vi å gi kodene navn som identifiserte temaet den beskrev.

Kodene ble følgende:

Foreløpige koder			
samarbeid	system	anerkjennelse	Ivaretagelse
relasjoner	laget rundt	personlig egnethet	Ressurs
utdanning	bakgrunn	roller	Ansvar
Verdifull	muligheter	tillit	Inkludering
hva som har formet deg	menneskesyn	lærerens forventning	Infoflyt
begrepet assistent	anerkjennelse		

Tabell 2 Foreløpige koder

Tjora (2017) vil gjennom kodetesten kontrollere om kodene er sortert eller om den karakteriserer empirinær koding (s.203). I kodetesten skal man stille spørsmål om koden kunne blitt laget før kodingen startet, og hvis svaret er ja er koden ikke god nok. Man skal også stille spørsmål om hva bare koden formidler, og dersom dette er tematisert er ikke koden god nok. Tjora (2017) mener at koden skal gjenspeile det konkrete innholdet i empirien (s. 203). I vårt skriftlige analysemateriale så vi at vi jobbet med kodestrukturering av empirien allerede, og var på neste steg i SDI-modellen. Vi jobbet videre med å kondensere analysematerialet, og så at vi jobbet innenfor kodegrupper på trinn 4. Enkelte koder ble slått sammen, og det resulterte i 17 koder som vi anså som gyldige for vårt materiale på dette tidspunktet.

De transkriberte intervjuene ble overført til NVivo som er et dataprogram for analyse av kvalitative data (QSR International, 2022). Tjora (2021) gir uttrykk for at å bruke dataprogrammer som verktøy i kvalitativ analyse kan bidra til å styrke gjennomsiktigheten mellom empiri og analyse (s. 24). Vi valgte å legge inn dataene for å skape en best mulig oversikt for oss selv, og for å kvalitetssikre fargekodingen vi allerede hadde gjennomført. Empirien fremstilles slik i NVivo:

Name	Codes	References
Intervju 1	17	115
Intervju 2	17	108
Intervju 3	15	63
Intervju 4	17	114
Intervju 5	15	104
Intervju 6	15	69

Tabell 3 Oversikt koding i NVivo

Tabellen viser intervjuene med respektive koder og antall referanser tilknyttet disse. I presentasjonen og analyse av funn er det disse referansene vi henter sitatene fra. Tjora (2021) uttrykker at et datasystem kan bidra til å systematisere koblingen mellom kodingsarbeidet, og samtidig å gjøre analysen effektiv (s. 253-254). I tabellen fremkommer det at 15 av 17 koder er representert hos alle informantene. Den viser også at alle kodene har et rikt antall referanser, og vi vurderer at det kan bidra til å styrke påliteligheten i vår empiri til tross for et lite utvalg av informanter. Vi har valgt å ikke presentere den enkelte kode og antall referanser nærmere, fordi vi mener at det er av liten betydning for studien. Dette er også begrunnelsen for at vi i analyse og videre drøfting ikke skiller mellom informantene, men ser på de som en samlet gruppe. Prosjektet søker å avdekke mulighetsbetingelser for assistentene som en ressurs i laget rundt eleven, og har ingen intensjon om å være komparativ eller å avdekke forskjeller.

Utleddning av modell for analyse av funn og drøfting av konsepter

Kodeprosessen og kondensering av datamaterialet ga oss et godt overblikk og helhetsinntrykk av innholdet i empirien. For å sikre systematisk arbeid og fremstilling av empirien ble kodegrupper utledet. Vi foretok en grupperingstest for å sikre at kodegruppene ivaretok en indre konsistens som skilte gruppene tematisk (Tjora 21, s. 232). Vi utledet en analysemodell, figur 4, som ble utgangspunkt for presentasjon av relevante funn. I modellen presenteres de tre kodegruppene *kontekst*, *verdier* og *subjektet*. Kodegruppene innehar respektive koder som omtales nærmere i kapittel 5.2.

Anerkjennelse		
Kontekst	Verdier	Subjektet
samarbeid system relasjoner laget rundt eleven roller lærerens forventning utdanning, bakgrunn Hva har formet deg?	ivaretagelse ansvar verdifull muligheter tillit inkludering	personlig egnethet engasjement motivasjon menneskesyn ressurs

Figur 4 Analysemodell 1: Kodegruppering

Vår modell ble senere endret fordi koder ble slått sammen, se figur 5, og videre utledet med konsepter som ble lagt til i figur 6.

Anerkjennelse		
Kontekst	Verdier	Subjektet
system/samarbeid roller relasjoner laget rundt eleven lærerens forventning	ivaretakelse tillit/ansvar verdifull/inkludering muligheter	personlig egnethet/ menneskesyn motivasjon/engasjement ressurs

Figur 5 Analysemodell 2: Modifisert kodegruppering

Anerkjennelse			
Kode-grupper	Kontekst	Verdier	Subjektet
Koder	system/samarbeid roller relasjoner laget rundt eleven lærerens forventning	ivaretakelse tillit/ansvar verdifull/inkludering muligheter	personlig egnethet/ menneskesyn motivasjon/engasjement ressurs
Konsepter	System rammebetingelser «vi»-fellesskapet Laget rundt eleven teamet foreldresamarbeidet profesjonsfellesskapet	Indre verdier	Hva kjennetegner en assistent som betegnes som en ressurs?

Figur 6 Analysemodell 3: Endelig analysemodell, inkludert konsepter

I SDI-modellen kan vår analysemodell plasseres på steg 5: Utvikling av konsepter.

Kodegrupperingen er foretatt, og empirien skal sammenfattes slik at relevante funn løftes fram og diskuteres videre opp mot en teori på steg 6 og 7 (Tjora, 2021, s. 21).

Anerkjennelse ble underveis i analysearbeidet et gjennomgripende begrep for oss som forskere. På møter i forberedelses-prosessen og i selve intervjusituasjonene ble vi bevisst på hvilke betydning anerkjennelse har for oss i relasjoner og samspill med andre. Vi oppdaget at vi hadde en genuin interesse for den enkeltes historie. Anerkjennelse virket som et verktøy for å forstå, og også som en katalysator for trygghet, delingsglede, smil, stolthet, og motivasjon. Å bli sett samt å bli valgt ut som en ressurs på skolen og representant for egen yrkesgruppe var tydelig anerkjennende og en motivasjon for å stille til intervju. For oss som forskere ga dette en bekreftelse på at anerkjennelsesteori ville gi studien et grunnlag for drøfting av empirien.

Målet i studien er å undersøke fenomenet assistenten som ressurs. Problemstillingen søker assistentens, subjektets, opplevelse og egen historie rundt dette fenomenet. Intervjuene ble foretatt på informantenes arena. Problemstillingen etterspør hvordan assistenten ivaretas som

ressurs, og også assistentens plass i laget rundt eleven. For å kunne avdekke mulighetsbetingelser, ble spørsmål som omhandler system og samarbeid innlemmet i intervjuguiden. Konteksten kunne være av betydning for å forstå den enkeltes situasjon, og videre bidra til å få frem viktige elementer i empiri. Det var samtidig viktig for oss å holde på mulighetsperspektivet og det positive fokuset i studien. Det strategiske utvalget av informanter skulle sikre assistenter som ble ansett som en ressurs av egen rektor. Det henvises til metodedelen for nærmere begrunnelser for valg som er foretatt i forhold til dette og prosessen forøvrig. Vi har valgt å presentere funnene etter kodegrupper. Analysemodellen vår ble modifisert og koder slått sammen i denne prosessen.

Steg 5 i SDI-modellen omhandler utvikling av konsepter og diskusjon av disse på steg. Tjora (2021) påpeker at forskeren må foreta en konsepttest, og stille seg spørsmål som «Hva er det dette handler om?» (s.234). Formålet er å undersøke hvilke relevante teorier, forskning eller perspektiver som kan være av betydning for å diskutere konseptene videre. Forskeren søker ny innsikt og arbeider mot et mer teoretisk nivå (s. 249) Vår analysemodell ble videreutviklet slik:

I kapittel 6 drøftes konseptene i lys av anerkjennelse og masteroppgavens teoretiske fundament. SDI-modellens øverste nivå omhandler utvikling av en selvstendig teori. Som Tjora (2021) fremhever, er teoriutvikling komplekst og avansert å komme frem til, men SDI-modellen kan sikre systematikk i arbeidet med empiri og analyse (s. 252). Tjora (2021) fremhever konseptenes verdi for å forstå fenomenet man studerer (s. 250), mens en ny teoretisk forståelse fordrer en erfaring hos forskeren som går ut over mastergradsnivå (s. 252). Formålet med vår analyse har vært å diskutere våre konsepter i lys av problemstillingen. Vi registrer og uttrykker en tendens i vårt datamateriale, men erkjenner at vårt begrensede utvalg og oppgavens omfang gir ikke nok grunnlag for å generalisere eller antyde en ny teori. Vi viser til oppsummeringen i kapittel 7 for utdyping av dette.

Videre presenteres funn fra empirien i de tre kodegruppene kontekst, verdier og subjektet.

5.2 Presentasjon av funn i kodegruppen kontekst

Som en inntoning og oppstart til intervjuene spurte vi først litt om informantenes bakgrunn, utdanning og om hva som har formet dem i assistentrollen. Både faglærte og ufaglærte informanter er representert i utvalget, men for å ivareta anonymitet har vi valgt å ikke redegjøre for dette i oppgaven. Dette samsvarer med hva Tjora (2021) påpeker om å kvalitetssikre valg forskeren tar underveis (s. 20-22). Den deduktive tilbakekoblingen, iterasjonen, medførte at informantenes bakgrunnsopplysninger ble vurdert som lite relevant for vår problemstilling. Funn

innen bakgrunn og utdanning kunne vært interessant å skille ut som egen kode for et annet prosjekt. I kodegruppe *kontekst* belyser vi kodene system og samarbeid, roller, relasjoner, laget rundt eleven og lærerens forventninger i lys av anerkjennelse.

5.2.1 System og samarbeid

Våre informanter uttrykker en stolthet over rollen som assistent. De føler seg inkludert i personalet, og uttrykker at deres nærmeste fortrolige er assistentgruppa. Alle informantene har erfaring fra å kombinere jobb i skole og SFO, og dette blir trukket frem som en suksessfaktor. Informantene sier at det gir dem god kjennskap til elevene fordi de ser dem i ulike situasjoner, samt at de blir kjent med de fleste elevene fra oppstart på 1. trinn. De uttrykker at det er en styrke å bli kjent med foreldrene i levere- og hentesituasjon. De gir også uttrykk for at foreldrene har lavere terskel for å ta kontakt med dem enn lærerne fordi de er mer tilgjengelige i miljøet.

Informantene har ukentlig samarbeidsmøter for å planlegge SFO-tid. Flere av informantene fremhever en tilstedeværende ledelse og at det er lett å få støtte og hjelp når de har behov for det det. En av informantene beskriver dette slik:

«Jeg tror aldri jeg har blitt møtt med «dette har ikke du noe med ...». Vi stiller spørsmålene sammen og så er det alltid... barnas beste..., vi går gjennom det sammen»

Flere av informantene uttrykker at det har vært jobbet med profesjonsfellesskapet og det kollektive ansvaret slik at det har blitt innarbeidet en «vi- kultur». Tid til samarbeid med teamet, at man får nødvendig informasjon og at det legges opp til samarbeid i forkant av møter i ansvarsgruppa fremheves som vesentlig for å lykkes med helhetlig innsats. Informantene forteller om ulik organisering ved oppstart av dagen. Enkelte har fellesmøte for hele kollegiet mens andre har trinnmøter med pedagoger og assistenter. Felles oppstart og avsatt tid til samarbeid blir nevnt som faktorer for å lette assistentenes arbeidsdag, for som en av informantene sier:

«Det er begrenset med planlegging ... du kommer på morgenen og du vet ikke nødvendigvis hva du skal gjøre..., men er du der så er ikke det noe problem»

Flere av informantene forteller at det har vært en endring i organisering og struktur av arbeidsdagen de siste tre årene. Et tiltak har vært å knytte assistentene mer mot ett trinn eller gruppe, og ikke til enkeltelever slik praksis var tidligere. Flere informanter uttrykker at endringen sikrer stabilitet, oversikt og ro i elevgruppa. Det blir mer tid til hver enkelt elev, og det skaper oversikt og gode betingelser for relasjonsbygging og tettere oppfølging. En av informantene

forteller at det tidligere var praksis at assistentene tok med seg elevene som ikke fulgte ordinær undervisning ut av klassen for å gjennomføre tilpassede opplegg, men nå er assistentene oftere i klasserommet mens læreren hjelper de elevene som har rett til spesialundervisning eller behov for ekstra tilrettelegging.

Informantene gir uttrykk for en bevissthet i ledelsen om at alle ansatte skal inkluderes når informasjon gis, tidligere var praksis at dette ble kanalisert til lærerne. Informantene har tilgang til plattformer hvor informasjon legges ut og flere forteller at denne informasjonen leses på fritid eller ved å finne ledig tid i løpet av arbeidsdagen. Informantene gir uttrykk for at arbeidsoppgavene varierer fra dag til dag og fra klasse til klasse.

En informant trekker frem viktigheten av at det informeres om ulike arbeidstidsordninger for lærere og assistenter. Dette for å skape forståelse for ulikt ansvar, oppgaver og avtaler. Flere av informantene er tydelige på at man har ulike roller i skolen. Jevnlige samarbeidsmøter på teamet og avklaring av forventninger til hverandre er viktig. Alle våre informanter gir uttrykk for å være selvstendige. Gjennom intervjuene får vi høre historier om assistenter som ser behov, tar ansvar og gjennomfører tiltak til det beste for eleven. De gir uttrykk for å trives i jobben sin, i en hverdag som har begrenset med planleggingstid og samarbeid, men de ser muligheter og verdsetter det de får til, slik en av informantene uttrykker det:

«Jeg trenger ikke så mye planleggingstid. Jeg trenger å vite at lærerne har en plan og at jeg får en oppgave».

5.2.2 Roller- «... altså, lærerne får ikke vært overalt de heller ...»

Samtlige informanter uttrykker at de kan ha fokus på elevgruppa, mens læreren har ansvaret for undervisningen, eksempelvis:

«... man kan legge merke til mye som læreren ikke legger merke til ... man kan komplettere hverandre, ... assistentrollen bidrar til det helhetlige synet på hver enkelt elev i klasserommet og ute i lek ...»

Informantene forteller at de kan gi oppmerksomhet til elever som mister konsentrasjonen eller ikke mestrer situasjonen. De kan tilby et blikk, en tommel opp eller pustepauser som kan få elevene til å mestre. Samtlige informanter sier at de kan rydde unna forstyrrelser, tilrettelegge for lærerens undervisning og støtte elevene i deres opplæring. En av informantene sier: «... altså, lærerne får ikke vært overalt de heller ...».

Informantene forteller at stillingsbetegnelsen assistent har vært drøftet på skolene. En av assistentene undrer seg over at man blir kalt assistent i SFO, for der lager man opplegget selv og er

ikke assistent for noen. Alle informantene gir imidlertid uttrykk for at de er stolt av jobben sin, og de uttrykker at de trives. To av informantene forteller endog at de har vurdert å søke lærer- eller førskolelærerutdanning, men ønsker å forbli i rollen som assistent. Enkelte uttrykker at de ønsker kurs, videreutdanning og at de setter pris på at kommunen legger til rette for faglig påfyll.

Informantene forteller at rollen blir formet av hvem de jobber sammen med og behovene som er i klassen. Informantene fremstår samstemte når de uttrykker at de har mange muligheter i rollen sin, de får ansvar og de liker å ta ansvar. En av informantene sier at det kan være utfordrende å definere hvilke oppgaver som ligger i assistentrollen, man må være til stede og lese behovene som oppstår. Flere informanter forteller at de har tilbud om detaljerte planer for hva de skal gjøre, men det ønsker de ikke.

Roller blir av flere beskrevet som en «usynlig hjelper» både for elever og lærere. De uttrykker at de er bevisste på å ikke tilføre elevene lært hjelpeløshet gjennom å gjøre elevene for avhengige av dem. Målet er å tilrettelegge for elevenes selvstendighet og mestringsfølelse og gode opplevelser, selv om de har utfordringer faglig eller sosialt.

5.2.3 Relasjoner

Informantene uttrykker at de føler seg inkludert og verdsatt av sine kollegaer og av ledelsen. De vet hvem de kan spørre, og det er kultur for å stille spørsmål og komme med synspunkter i møter. Som en av informantene uttrykker:

«... jeg jobber jo sammen med folk som er med og heier ..., vi jobber sammen og feirer. Vi snakker sammen»

Flere av informantene gir uttrykk for en tredeling av personalet: administrasjon, lærere og assistenter, men at man allikevel opplever et fellesskap og samhold. Samtlige uttrykker at de har gode og trygge relasjoner til foreldre og elever.

En av informantene peker spesifikt på viktigheten av å skape gode relasjoner med elevene. Informanten uttrykker at det er de voksnes ansvar å bygge relasjon og kartlegge den enkeltes mulighetsbetingelser og behov. Informanten benytter begrepet «god kjemi» og gir uttrykk for at tillit og relasjon må være til stede før man kan skape forventninger og legge til rette for måloppnåelse i læringsaktiviteter. Informanten uttrykker at det er en fordel å være på ett trinn slik at man blir godt kjent, og dermed blir en ressurs for alle elevene.

5.2.4 Laget rundt eleven

Våre informanter er samstemte i at det er ulike roller i laget rundt eleven, og at assistentene har en viktig rolle. I intervjuene ble det synliggjort at laget rundt eleven består av foreldre, lærere, assistenter, PPT og andre instanser som BUP eller helsesykepleier. To informanter benytter konsekvent «vi» og «våre» elever og inkluderer assistenter, lærere, ledelse, bussjåfør og renholdere når vi spør om hvem som utgjør laget rundt eleven. En av informantene trekker frem styrken ved å ha ulik yrkesbakgrunn når man jobber i team. Det gjør at man kan bidra med ulike perspektiver i samarbeidet. Samtlige er tydelige på at laget skal jobbe med barnets beste som mål, og at dette er et felles ansvar. En av informantene uttrykker slik:

“Jeg er med på det, jeg er ikke bare assistenten, jeg er med på å lage og forme denne eleven og hjelper eleven med det de trenger og det de har behov for!”

Flere av informantene uttrykker at de jobber i team som samarbeider og løser oppgaver i fellesskap. De forteller at de gjennomfører og tilrettelegger aktiviteter og oppgaver som lærerne er ansvarlig for. Informantene gir uttrykk for en gjensidig tillit og respekt for hverandre i kollegiet.

5.2.5 Lærerens forventninger

Informantene er samstemte i at lærerens forventninger til assistentene påvirkes av hvor godt lærer og assistent kjenner hverandre. Når kjemien er god, roller er avklart og informasjonsdeling på plass, er forutsetningene for et godt samarbeid til stede. Både lærere og ledelse har et ansvar for å veilede og involvere assistentene. Som en av informantene uttrykte:

«... ikke alle assistenter tar like mye ansvar eller er like trygge på seg selv. De trenger informasjon og veiledning på hva de skal gjøre, hvis ikke kan de bli stående uvirksomme med hendene på ryggen».

5.3 Presentasjon av funn i kodegruppen verdier

I dette kapittelet presenteres hovedfunnene i vår kodegruppe definert som verdier. Kodene vi har utarbeidet er ivaretagelse, ansvar og tillit, verdifull og inkludering og muligheter.

5.3.1 Ivaretagelse

I intervjuguiden hadde vi et spørsmål som gikk direkte på ivaretagelse. Vi spurte informantene om hvilke betingelser som må være til stede for at de skal oppleve seg ivaretatt. Informantene var

samstemte i svarene. De følte seg ivaretatt når de ble sett, fikk tillit og ansvar, ble medregnet i informasjonskriv og møter, fikk tilbud om kompetanseheving og ble lyttet til.

En av informantene uttrykte at voksne har de samme behovene for å bli sett og anerkjent som elevene. Informantene trenger å vite at lærer eller ledelse ser dem og har en plan for hva som skal skje. Samtlige informanter uttrykte tillit til at systemet rundt ivaretar dem og at de opplever at de er en del av et team.

5.3.2 Tillit og ansvar- «... det handler mye om å ta ansvar selv, ikke bare få ...»

Inkludering, nødvendig informasjon og møtedeltagelse beskrives av informantene som å få tillit. Enkelte formidler at de har jobbet tett på barn med funksjonsnedsettelse, og at de vises tillit gjennom foreldresamarbeid og ansvarsgruppemøter. Fagpersoner og foreldre henvender seg til dem fordi de vet at de er i samhandling med barnet både i skole- SFO-tid. Informantene uttrykker at foreldre gjerne kontakter dem for informasjonsdeling. Assistentene gir uttrykk for at gjensidig tillit med elever, kollegaer, ledelsen og foreldrene er viktig, og en av informantene uttrykker tillit til lærerne slik: «... jeg stoler på at de gjør de gode valgene og de rette valgene ...». Samtlige informanter formidler at de setter pris på å bli tiltrodd egne oppgaver og at dette blir ansett som en tillitserklæring. Informantene er også tydelige på at: «... det handler mye om å ta ansvar selv, ikke bare få ...». Informantene forteller at ledelsen støtter dem og gir dem tillit.

Enkelte av informantene presiserer at de ønsker noe tid til for- og etterarbeid, og når ønsket etterkommes tolkes det som et signal på at ledelsen stoler på at de kan ta ansvar. Flere informanter uttrykker at avsatt tid muliggjør informasjonsdeling som igjen sikrer helhetlig praksis i elevenes opplæringstilbud. Informantene uttrykker at ansvar fører til trivsel i arbeidssituasjonen. En god relasjon til kollegaer og elever har betydning for hvilke oppgaver de får tildelt. Flere informanter uttrykker at de opplever at kollegaene stoler på at de tar gode valg for elevene. En av informantene forteller om erfaringer der elevene viser tillit gjennom å fortelle om ting som er vanskelig: «... altså da tenker jeg at min jobb er nok verdens beste jobb».

Å få ansvar var en av faktorene informantene trakk frem som motivasjon i arbeidet. Flere uttrykte at de kan stå bak i klasserommet og vente på beskjeder og oppdrag, men det ønsker de ikke. De vil være aktive og bidra der det er behov slik at elevene får så god tilrettelegging som mulig. Arbeidsdagen blir samtidig mer meningsfull for assistentene.

Informantene gir uttrykk for at ansvar og oppgaver ofte blir lagt til skolen når man henviser elever eller grupper til utredning. De forteller at løsningen ofte er at det settes inn assistent i

klassen og at de får mye ansvar for å gjennomføre foreslåtte tiltak etter en utredning. En av informantene uttrykker det slik: «... så det er mye ansvar i å være assistent, selv om det høres så uskyldig ut da ...».

5.3.3 Verdifull og inkludering- «det kan oppleves mer ekte når man kjenner at man blir inkludert»

På spørsmålet om hva som skal til for at informantene skal oppleve seg verdifulle i jobben var informantene samstemte. Tilbakemeldinger fra elever, kollegaer, ledelsen og foreldre er viktig. En av informantene fortalte at h*n nettopp hadde fått kommentaren «Så bra at du ser det, så heldige de er som har deg!», og at slike tilbakemeldinger gjør at man føler seg verdifull. Informantene er tydelige på at å være i positiv relasjon med elevene og se at de opplever mestring, gjør jobben meningsfylt. En av informantene sier endog: «... også får vi lønn i tillegg til det!». Det å få bruke kreativiteten sin, få ansvar og tillit får informantene til å føle seg verdifulle. Informantene uttrykker at assistentene innehar ulike personlige egenskaper. En av informantene uttrykker at det varierer hvor selvstendige assistentene er, og at trygghet, en god relasjon og opplæring må være til stede for at assistentene skal oppleve at de blir inkludert. En annen informant vektlegger følelsen av inkludering i samarbeidet, og det å bli møtt med et smil av kollegaene hver morgen som viktige faktorer for verdsetting. En tredje informant var tydelig på at inkludering «kjennes på kroppen», og at følelsen av inkludering var mer betydningsfull enn at kollegaer og ledelse «bare sier noe». Som et eksempel på dette forteller informanten at det å ha arbeidspult på samme sted som teamet gjør at man får snakket sammen og man føler seg inkludert. Informanten uttrykte: «Det kan oppleves mer ekte når man kjenner at man blir inkludert». En av informantene poengterte at å bli verdsatt innebærer en følelse, og at et trygt miljø gjør at man kan stole på at det er «bra nok å være assistent».

Enkelte av informantene uttrykker at det er større fokus på assistentrollen nå enn det var tidligere. Informantene forteller at de får delta i utviklingsarbeid, om ikke i samme grad som lærerne, men de blir informert, de får uttale seg og de orienteres om hva som skjer. Dette sammen med å få tilbud om kompetanseheving, blir uttrykt som inkludering og at man er en del av fellesskapet. Informantene uttrykker at en tilgjengelig ledelse som setter av tid og lytter ved behov, gjør at informantene føler seg verdsatt. Eller som en informant sier: «... døra er alltid åpen, jeg kan ringe når som helst det er lav terskel for å ta kontakt»

5.3.4 Muligheter- «Tenk på hvilken forskjell man gjør da, det er mye altså!»

Alle informantene gir uttrykk for at det er store muligheter i assistentrollen. De påpeker at det er viktig med samarbeidstid for å få jobben til å «flyte best mulig». Våre informanter ønsker å gjøre det «lille ekstra» for elevene og å være en støtte for læreren. En informant uttrykker: «*Tenk på hvilken forskjell man gjør da, det er mye altså!*». Assistentene vil bidra med innspill til et helhetlig syn på elevene fordi de observerer og ser elevene i andre situasjoner enn lærerne.

Flere informanter uttrykker at det er mye opp til assistenten selv hvordan man fyller sin rolle. Våre informanter ønsker ansvar og tillit som tidligere nevnt. De stoler på at lærerne tar de kloke valgene om hva elevene skal lære, og så skal assistentene bistå i det videre arbeidet. En av informantene forteller om muligheten for å ta med eleven ut av klasserommet dersom de er urolige eller lei seg, og slik tilby alternative arbeidsmåter. Som en av informantene sa: «*... få tilby det lille ekstra slik at skoletiden ikke blir så ille.*»

Samvær gjennom både skole- og SFO-dagen gir assistentene muligheter til å se elevene i et heldagsperspektiv og det kan gi verdifull informasjon for å forstå eleven bedre. En informant beskriver assistenten som lærerens «høyrehånd», en som tilrettelegger og hjelper til slik at læreren får gjennomført det som er planlagt.

Assistentene uttrykker at de kan benyttes på en mer hensiktsmessig måte når de er forberedt, enn om de kommer til et klasserom hvor de ikke vet hva som skal skje. Samtlige informanter forteller om mulighetsbetingelser når de følger et fast trinn. De nevnte eksempler som å etablere trygge relasjoner til flere elever, gi ekstra oppmerksomhet og vise raushet i samhandling med elevene. En av informantene uttrykte det slik: «*... og alle de andre elevene kan man jo også skravle litt med og være litt grei med (latter). Det er også veldig viktig*».

5.4 Presentasjon av funn i kodegruppen subjektet

Hovedfunn i kodegruppen subjektet blir belyst gjennom kodene personlig egnethet, engasjement, motivasjon, ressurs og menneskesyn.

5.4.1 Personlig egnethet og menneskesyn

Som tidligere presentert gir informantene uttrykk for at rollen innebærer stor variasjon i arbeidsoppgavene. Dagene er ulike, dagsformen til elevene varierer og uforutsette situasjoner oppstår. Atferd som utfordrer kan være krevende, og en informant uttrykker: «*...at de [elevene]*

utfordrer må du tåle, og jeg tåler ganske mye rett og slett!». Assistenten må selv ta ansvar for å håndtere utfordringene spontant og «se» hva som må gjøres. Flere informanter forteller at mye av jobben er uforutsigbar og vanskelig å forberede. En av informantene beskriver det som «*umulig å fortelle noen om hvordan du skal utføre jobben*», og informanten forklarer dette med:

«... man må lese situasjonen, gripe inn der det er nødvendig, fange oppmerksomheten til den som faller ut, trøste den som er lei seg, se de som ikke krever noen oppmerksomhet, motivere de som er i ferd med å falle av ...»

Alle informantene gir uttrykk for at de er opptatt av elevens beste. De forteller at de gir mye av seg selv for å være en støttespiller, at de gjerne er med i barnas lek og at de forsøker å ta elevens perspektiv. Som en av informantene uttrykte:

«... jeg har jo lyst til å samarbeide, lytter til lærere og assistenter. Jeg er kjempemotivert, jeg føler meg veldig heldig som har fått denne jobben og tenker at da må jeg utnytte det og gjøre det beste ut av det»

Flere av informantene uttrykker at det er viktig å være så raus at elevene tør å stole på at de blir ivaretatt selv om de har gjort noe galt. To av informantene gir uttrykk for at de ser mennesket og ikke diagnosen når de jobber tett på elever som krever ekstra støtte. En av informantene uttrykker seg slik:

«Ja, det handler jo om alle menneskers verdi, at alle kan mestre under rette forutsetninger, å få være med på å være den som skaper mestring, skaper glede for skolen her da, det tror jeg alle mennesker synes hadde vært givende. Jeg føler meg veldig heldig som kan jobbe med det»

5.4.2 Motivasjon og engasjement- «... har du lyst til å være assistent må du være interessert i mennesker»

Gjennom uttalelser, narrativer og observerbare holdninger formidler våre informanter på ulikt vis om sitt engasjement for jobben. Samtlige informanter gir uttrykk for at det er givende å jobbe med barn, og at de erkjenner at deres innsats gjør en forskjell. En informant uttrykker at: «*... hvis du har lyst til å være assistent må du være interessert i mennesker*». Assistentene uttrykker også at de ønsker kompetanseheving og har behov for veiledning for å utvikle seg i assistentrollen. Flere av informantene forteller at elevenes mestringsfølelse skaper motivasjon og engasjement. Faktorer som godt humør og evnen til å «by på seg selv» trekkes frem som viktige for å sikre god samhandling med elevene. Flere av informantene uttrykker behovet for å vise omsorg i form av trygghet. En av informantene uttrykte:

«... jeg vil være bevisst på hvorfor jeg er der [i jobben], jeg liker å jobbe med barn, jeg liker å jobbe med mennesker. Jeg har valgt dette, jeg vil gjerne trives selv og jeg vil gjerne at andre trives med meg på jobb»

Videre forteller informantene om en indre motivasjon, samt at samholdet blant kollegaene og måten de lærer av hverandre på er en viktig drivkraft. Informantene fremhever at det er samspillet med elevene, deres fremgang og mestringsfølelse som motiverer dem for arbeidet. En av informantene svarer slik på spørsmålet om hva som motiverer i jobben:

«Jeg synes det er veldig gøy. Jeg lærer noe av ungene hver dag og jeg har nok blitt mye mer tålmodig selv, men jeg synes det først og fremst er ungene og det å kunne gjøre en forskjell for dem ...»

Som tidligere nevnt er trivsel, gode kollegaer, veiledning og en støttende ledelse trukket frem som verdifulle faktorer for assistentene. Dette fremheves når vi etterspør direkte om hva som motiverer dem i arbeidet. En av informantene sier at det oppleves som et kall å hjelpe de barna som trenger ekstra tilrettelegging, og lar seg motivere av dette. En annen gir uttrykk for et ønske om at elevene skal lære mest mulig, bli selvstendige og få den beste hjelpen som den viktigste motivasjonen for arbeidet.

5.4.3 Ressurs

Vi spurte informantene om hva de tenkte det vil si å være en ressurs. Flere av informantene uttrykker at en ressurs er en styrke, en som er med og trekker laget i riktig retning. For å være en ressurs må man tørre å by på seg selv og ha mot til å prøve. En ressurs er en som ser behovene og som hjelper til der det trengs. Informantene peker også på allsidighet, fleksibilitet, at man kan utnytte hverandres erfaring og kompetanse i teamet, at man er god på å samarbeide og at man gjør hverandre gode. Vi erfarer at når vi spør informantene direkte om hvorfor de blir ansett som en ressurs, så blir de litt reserverte og synes det er vanskelig å beskrive. Vi som intervjuere opplever gjennom dialog, refleksjon og kroppsspråk at informantene viser en dedikert holdning og et stort engasjement for rollen.

6 Drøfting

I dette kapittelet drøftes funn i lys av teori og styringsdokumenter. Masteroppgaven har som formål å besvare problemstillingen «*Hvordan ivaretas assistenten som ressurs i laget rundt eleven?*». Vi utarbeidet følgende forskerspørsmål

1. *Hvilke kontekstuelle betingelser er viktige for assistentene?*
2. *Hvilke relasjonelle betingelser er viktige for assistentene?*
3. *Hva kjennetegner en assistent som beskrives som en ressurs?*

Som beskrevet i teorikapittelet, benytter vi økologisk systemteori for å forstå kompleksiteten i omgivelsene assistenten er deltakende i. Den empiriske analysen synliggjorde at *kontekst* er av avgjørende betydning for assistentens mulighet til å kunne utnytte eget potensiale og iboende egenskaper. Med begrepet kontekst mener vi omgivelsene individet befinner seg i, samhandler med og påvirkes gjensidig av. Betydningen av kontekst fremheves av Jordet og Kvello som beskriver gjensidig påvirkning i samspill med miljøet som en nødvendighet for utvikling og vekst (Jordet, 2020, s. 125; Kvello, 2013, ss. 140-141). Vår kategori kontekst omhandler både kontekstuelle og relasjonelle betingelser, og drøftingen er påvirket av at de ulike betingelsene påvirker hverandre. Det økologiske nettverket forsøker ifølge Bronfenbrenner å ivareta enkeltelementer av betydning for individet slik at vekst og utvikling kan skje (Kvello, 2013, s. 143; Bronfenbrenner, 1979, s. 3). Bronfenbrenner var først og fremst opptatt av barnets utvikling, men vi vurderer økologisk systemteori som en mulig forståelsesramme også for assistenten som ansatt på en skole. Arbeidsstedet utgjør det Bronfenbrenner ville kalt et mikro-, meso-, ekso- og makrosystem. Assistentene deltar i ulike miljø på mikronivå, og i det sosiale samspillet utvikles det Kvello (2013) kaller nære dyader (s.144-145). Gjennom deltakelse i team og i felleskap oppstår relasjoner og dialektiske prosesser som påvirker og former assistenten. I følge Honneths teori betyr dette at assistenten må forstås ut fra de relasjonene han eller hun er en del av (Jordet, 2020, s. 132). Dette samsvarer med Schibbyes dialektiske relasjonsforståelse. Schibbye (2002) har et intersubjektivt syn på anerkjennelse og sier at individet blir seg selv i forhold til andres selv (s.49). I vår empiri har vi funn som bekrefter dette, assistentene forteller at kollegaene lærer av hverandre.

Funn i empirien synliggjør at anerkjennelse er viktig for assistentene, og at man må «føle» at man er en akseptert og betydningsfull deltaker i fellesskapet. Dersom verdiene empati, forståelse og aksept får prege arbeidsmiljøet, vil det skapes en trygg atmosfære for de ansatte i følge Schibbye (Schibbye A. L., Relasjoner. Et dialektisk perspektiv på eksistensiell og

psykodynamisk psykoterapi, 2012). Spurkeland (2009) på sin side hevder at relasjonskompetanse er fundamentalt viktig i det sosiale samspillet (s.213). Det innebærer trygge og sterke relasjoner i et anerkjennende arbeidsmiljø hvor man bygger hverandre opp (Spurkeland, 2018, s. 59). Vår empiri innehar funn som samsvarer med nettopp dette. Informantene fremhever at et tydelig system med definerte roller i et «vi»-fellesskap er en suksessbetingelse for dem. Dette kommer vi nærmere tilbake til.

Analysen medførte utledning av konsepter, og figur 6 illustrerer konseptene slik de fremstilles i vår analysemodell.

Anerkjennelse			
Kode-grupper	Kontekst	Verdier	Subjektet
Koder	system/samarbeid roller relasjoner laget rundt eleven lærerens forventning	Ivaretagelse tillit/ansvar verdiful/inkludering muligheter	personlig egnethet/ menneskesyn motivasjon/engasjement ressurs
Konsepter	System rammebetingelser «vi»-fellesskapet Laget rundt eleven teamet foreldresamarbeidet profesjonsfellesskapet	Indre verdier	Hva kjennetegner en assistent som betegnes som en ressurs?

Figur 6 Analysemodell 3: Endelig analysemodell, inkludert konsepter

Vi erfarte raskt at funnene henger nøye sammen, viser til og påvirker hverandre slik teoriene til Bronfenbrenner, Schibbye, Honneth og Spurkeland tilsier. Drøftingene tar utgangspunkt i konseptene for å begrense gjentakelser.

Funn i kodegruppen *kontekst* ble samlet under kodene system/samarbeid, roller, relasjoner, laget rundt og lærerens forventninger. Analysen medførte at vi utledet to konsepter i denne kodegruppen, kalt *system* og *laget rundt eleven*. Under konseptet *system* drøftes rammebetingelser og «vi»-fellesskapet, og konseptet *laget rundt eleven* omhandler teamarbeid, foreldresamarbeid og profesjonsfellesskapet.

Kodegruppen *verdier* inneholder funn i kodene ivaretagelse, tillit/ansvar, verdiful/inkludering og muligheter. Funn i disse kodene bekrefter det dialektiske samspillet assistenten deltar i, og vi har valgt å la konseptet *indre verdier* ivareta denne kodegruppen. Funn som allerede er omtalt i kodegruppen *kontekst* blir ikke utdypet videre.

Kodegruppen *subjektet* omhandler funn innen personlig egnethet/menneskesyn, motivasjon/engasjement og ressurs. I drøftingen belyses konseptet «Hva kjennetegner en assistent som beskrives som en ressurs?».

6.1 Kontekst i et anerkjennende perspektiv

6.1.1 Konseptet system

Under konseptet *system* drøftes rammebetingelser og «vi»-fellesskapet. Vi belyser rammebetingelsene i et økologisk systemperspektiv, og drøfter funn som synes sentrale for hvordan assistentene ivaretas og anerkjennes som ressurs i systemet. Vi ser videre på funn i empirien som ivaretar assistentens iboende potensiale i «vi»-fellesskapet. Informantene forteller at å kunne si «vi» og «våre» elever medfører motivasjon og trivsel i arbeidet. Dette samsvarer med hva Spurkeland (2018) uttrykker at dersom et system anerkjenner individet, ivaretas også betingelser som fremmer motivasjon og produksjon (s.50). At assistentene fremhever trivsel i fellesskapet som viktig for «vi»-følelsen samsvarer med Spurkeland (2018), som uttrykker at når miljøet preges av anerkjennelse vil energien fylle menneskene og arbeidet deres (s. 48). Nevnte funn bekrefter at når anerkjennende væremåter får prege samhandling og kommunikasjon skaper det positiv utvikling slik Schibbyes teori beskriver.

Rammebetingelser

Våre informanter påpeker at et avklart system er viktig for dem. Flere forteller at ledelsen sørger for å ivareta rammebetingelser som samarbeidstid, informasjonsflyt, felles oppstart av dagen og medvirkning i ansvarsgruppemøter. For å kunne være en ressurs og en som bidrar, ønsker informantene likeverdig mulighet for deltakelse i fellesskapet på skolen. De ønsker å bli inkludert i teamarbeid og å bli tildelt ansvarsoppgaver som er betydningsfulle. At ledelsen bidrar til rolleavklaringer og tydeliggjør ulike arbeidstidsordninger nevnes av en informant som hensiktsmessig for å unngå misforståelser og usikkerhet. Disse funnene synliggjør at individets utvikling avhenger av anerkjennelse og at selve grunnmuren bygges på trygghet og tillit i de nære relasjonene (Honneth, 2008, s. 96).

Ansettelse på en arbeidsplass, her som assistent i skolen, medfører rettigheter i form av arbeidskontrakt som sikrer vilkår og lønn. Assistenten deltar i det sosiale og kulturelle fellesskapet på skolen, og utfører sine forpliktelser i overensstemmelse med dette. Den ansatte blir bevisst på egne rettigheter og gjensidig respekt i fellesskapet. Honneth (2008) kaller dette å utvikle selvrespekt (s.128). Informantene fortalte at de fikk ansvar og ble vist tillit, og dette kan forstås som det Honneth betegner sosial verdsetting. Når egen kompetanse blir etterspurt og verdsatt i fellesskapet, opplever assistentene anerkjennelse (Jordet, 2020, s. 102). Dette funnet står i kontrast med vår første forståelse av styringsdokumentene, der vi tolker at assistentene får en lite

verdsatt rolle, og hvor deres realkompetanse og fagkunnskap etterspørres i liten grad. Opplevelsen av manglende anerkjennelse kan bidra til en følelse av krenkelse (Jordet, 2020, s. 106). Vi undrer oss over hvilke konsekvenser begrenset omtale og «skyldtildeling» i styringsdokumentene gjør med motivasjon og arbeidsglede hos den enkelte assistent. Enkelte av våre informanter beretter at de hjelper elever ut av vanskelige situasjoner, og viser raushet og omsorg når skolekravene blir overveldende. Informantene ga uttrykk for at deres oppgave er å tilrettelegge slik at elevene oppnår læring og mestringsopplevelser. Vårt inntrykk er at assistentene vurderer omsorgsoppgaver og tilrettelegging som meningsfylt, og det fremstår som en viktig del av assistentrollen. Vi undrer oss over hvilke konsekvenser forslaget til ny opplæringslov om at lærer som hovedregel skal være til stede i opplærings situasjoner vil få for rolleavklaring og rammebetingelser. Det blir interessant å holde seg orientert om hvordan forslaget til ny opplæringslov vil påvirke systemet og assistentrollen. Dette kunne vært et spennende tema for videre forskning.

Assistentene uttrykker at de har trygge og nære relasjoner i teamet sitt, og at dette er viktig for dem. Tryggheten i de nære relasjonene kan, ifølge Honneth, legge grunnlaget for utvikling av selvtillit. Vi ser at både Schibbye og Spurkeland sine teorier om relasjoner kan bekrefte det samme. Spurkeland (2020) sier at når relasjonen er trygg kan det medføre økt motivasjon og produktivitet hos de ansatte, og de vil i så måte være en ressurs (s.39). Schibbye (2022) uttaler at miljøet påvirkes positivt av at kollegaene betrakter hverandre med gjensidig anerkjennelse. Assistentene i vårt utvalg gir uttrykk for at de opplever gjensidig anerkjennelse i teamet, at dette medfører trygghet og at kollegaene utfyller hverandre i laget rundt eleven.

«Vi»-fellesskapet

Flere informanter forteller om en tilstedeværende ledelse som legger til rette for inkludering, og at dette er viktig for å kunne oppleve «vi»-følelse, trygghet og samhold. Ledelsens relasjonskompetanse og evne til å opparbeide et anerkjennende og positivt arbeidsmiljø er ifølge Spurkeland (2020) en viktig faktor for resultatoppnåelse (s. 21). En av informantene fortalte om hva anerkjennelse og tilstedeværelse av rektor betydde for vedkommende. Det var lav terskel for å ta kontakt, og informanten opplevde å bli tatt på alvor. Informanten fortalte at det skaper trygghet når man vet at leder vil opptre støttende når utfordrende hendelser oppstår. At lederen tar seg tid selv om avtaleboka er full, gjør at assistenten merker at h*n er betydningsfull. Lederen lytter, assistenten trygges og opplever samtidig anerkjennelse. Uttalelsene understøttes av

Spurkeland (2018) som fremhever menneskeinteresse, tillit og emosjonell modenhet som sentrale dimensjoner i sitt radarhjul for å kartlegge relasjonskompetanse (s. 157). Ekte engasjement gjør lederen i stand til å spille på lag (Spurkeland, 2009, s. 20). Et annet eksempel som synliggjør viktigheten av «vi»-fellesskapet er utsagnet fra en informant som beskriver at de jobber med folk som heier på hverandre, og at det gir energi. Slike uttalelser samsvarer med det Spurkeland karakteriserer som et anerkjennende arbeidsmiljø hvor de ansatte gir hverandre gjensidig tillit, energi og hjelper hverandre mot målet (Spurkeland, 2018, ss. 49-50). Dette er i tråd med det Schibbye beskriver som subjekt-subjekt forståelse (Schibbye A.-L. L., 2022).

Skolekulturen bør legge til rette for at de ansatte føler tilhørighet og fellesskap til hele kollegiet, og at de ansatte blir kjent på tvers av rolle, trinn og team. Det sosiale samspillet i skolekulturen påvirker hvordan miljøet utvikles (Spurkeland, 2009, s. 21). Våre informanter uttrykte at det var flere ulike kollegafellesskap på skolen og at de verdsatte å ha møtepunkter hvor de treffer både andre assistenter og øvrige ansatte. God stemning og gjør at kollegiet yter mer og trives, og dette stemmer overens med hva Spurkeland også hevder.

6.1.2 Konseptet laget rundt eleven

Konseptet laget rundt eleven systematiseres i teamarbeid, foreldresamarbeid og til sist assistentens rolle i det tverrfaglige profesjonsfellesskapet.

Teamarbeid

Informantene deltar i ulike team eller lag rundt elevene. På skolen deltar assistentene på klassetrinnet, i foreldresamarbeid og enkelte ganger i samarbeid med andre profesjoner. Assistentene uttrykker at kollegiet er delt i assistenter-lærere-administrasjon, og at det er egen yrkesgruppe eller teamet som står dem nærmest. Med teamet menes her kollegaer på trinnet de jobber. Dette leder oss over på et poeng samtlige informanter fremhevet, nemlig betydningen av å ha tilhørighet til ett trinn. De begrunner dette med at det gir trygghet for elevene, foreldrene, lærerne, teamet og dem selv. Det er enklere for assistentene å få oversikt over klassetrinnets mulighetsbetingelser og utfordringer, og det er en styrke for voksenteamet i klassen at de kjenner hverandre og samarbeider godt. Våre informanter forteller at tilrettelegging og samvær med elevene gjennom dagen, foruten tett samarbeid i teamet gjør at de føler seg nyttige og at de får benyttet sin iboende ressurs. Funnet er forenlig med begrepet sosial verdsetting samt utvikling av identitet i nære relasjoner slik Honneth beskriver. Bronfenbrenner (1979) utdyper dette ved å

peke på at når man er trygg på ett sted, kan dette overføres til andre arenaer. Han betegner dette som økologiske overganger (s.6).

Våre informanter bekrefter gjennom sine uttalelser, kroppsspråk og væremåte tydelig at de anerkjenner lærerne og deres rolle, samtidig som de uttrykker at lærerne gir assistentene anerkjennelse både gjennom ord og handling. Dette samsvarer med Schibbys forståelse av indre og ytre anerkjennelse. For at assistentene skal bli trygge i sin rolle i laget rundt eleven, er de avhengig av gjensidig anerkjennelse i forhold til lærerne. Den indre anerkjennelsen innebærer bekreftelser av den enkeltes personlige egenskaper (Schibbye A.-L. L., 2022; Jordet, 2020, s. 102). Flere informanter fremhevet at det var hyggelig å få ytre anerkjennelse i form av ros, men de poengterte at «følelsen» av å bli verdsatt betydde mer enn bare ord. Refleksjoner i analyseprosessen har medført at vi har vurdert indre anerkjennelse fra flere perspektiver, og at rammevilkår og systemer i skolekulturen er av stor betydning for hvordan assistentene ivaretas og anerkjennes. Vi har reflektert over om vi selv inntok en anerkjennende væremåte (Schibbye A. L., En dialektisk relasjonsforståelse, 2002, s. 249) i intervjuene, og om dette kan ha ledet informantene til å bli selektive i hva de fortalte oss. Vår intensjon med innhenting av empiri var å søke de gode praksishistoriene fra assistentenes egen livsverden, og vi presenterte dette for informantene før intervjuene startet. Vi har tidligere utdypet vår intervjurolle og betydningen for funnene som foreligger, og viser til metodedelen som omhandler dette.

Våre informanter uttrykte at det var ulike forventninger til lærer og assistent, og de fremhevet at rolleavklaring og ansvarfordeling er viktig. Dette stemmer overens med Honneth sin teori om individets forståelse av seg selv som rettighetsinnehaver og sosialt verdsatt (Honneth, 2008, s. 117; Jordet, 2020, s. 102). Assistentene uttrykker at en avklart rolle skaper trygghet og forutsigbarhet, og fortalte at de kunne ha fullt fokus på elevene mens læreren underviste. Informantene fortalte at de får kjennskap til og kunnskap om elevene som de gjerne vil drøfte med teamet, og samtlige oppga at det var muligheter for dette. Vi registrerer at dette kan stå i motsetning til bekymringen som er beskrevet i Barneombudets rapport om at assistentene har begrenset forståelse for elevenes behov og ofte har lave forventninger til elevene (Barneombudet, 2017, s. 7). Vårt begrensede og strategiske utvalg kan være påvirket av dette, og det kunne vært interessant å intervjuer lærere i teamet for å innhente deres perspektiv. Dette blir imidlertid ikke utdypet videre i vårt prosjekt, men en komparativ studie der både lærere og assistenter inkluderes kunne ivaretatt dette.

Informantene uttrykte videre at relasjoner i teamet påvirker samarbeidsklimaet, ansvar og type arbeidsoppgaver. De uttrykte at det er en fordel at kollegaene i teamet blir kjent med hverandres styrker og kompetanse slik at de kan gjøre seg nytte av dette til det beste for elevene. Når de voksne kjenner og gir hverandre gjensidig tillit, vil det utvikles en kultur der man stoler på hverandre og gir hverandre ansvar. Dette fremheves av Spurkeland (2018) som uttrykker at når arbeidsmiljøet er preget av en anerkjennende holdning vil de ansatte bli motivert til å yte og gjøre sitt beste (s. 48). Våre refleksjoner etter intervjuene tilsa at informantene opplevde gjensidig tillit i teamet de deltar i. Med tillit til stede vil assistenten kunne være med på å forme rollen sin i større grad, og dette kan videre åpne for ansvarsfordeling og selvstendighet (Spurkeland, 2009, s. 21). Utsagnene vi har innhentet med vårt strategiske utvalg forteller om en praksis som tilsynelatende fungerer godt med avklarte roller, erfarne og egnede assistenter og samarbeidsordninger hvor assistentene oppgir at de jobber i team med lærerne. Vi vurderer at informantene innehar verdifull kompetanse som skolen tilrettelegger for og anerkjenner. Disse utsagnene kan synes å stå i motsetning til hva styringsdokumentene beretter om at assistenter med begrensede forkunnskaper og veiledning får ansvar for oppfølging og opplæring av elever med behov for spesialundervisning. Det er betryggende å registrere at styringsdokumentene påpeker at praksisen hvor assistentene får oppgaver de ikke er kvalifisert for kan være uheldig og bør endres. Vår oppfatning er at «gode» assistenter innehar viktige roller og bør ivaretas. På den andre siden mener vi at systemer for kompetanseheving, kvalitetskontroll, veiledning og tett samarbeid med pedagoger og andre ansatte er nødvendig for å sikre at det pedagogiske opplæringstilbudet tilbys slik lovverket forfekter. Flere av disse momentene er tiltak som er gjenkjennbare fra rapporten *Hva læreren ikke kan! Et kunnskapsgrunnlag for satsning på bruk av flerfaglig kompetanse i skolen* (Borg, Christensen, Fossetøl, & Pålshaugen, 2015, ss. 43-44).

Informantene hadde flere eksempler på hva som medførte at de følte seg inkludert i teamet. De av informantene som starter dagen med fellesmøte, fortalte at det ga oversikt og forutsigbarhet, og bidrar til å forenkle arbeidshverdagen. Informantene uttrykker samtidig at rammen slik den er nå, kan medføre at man må oppdatere seg på informasjon og evaluere dagen på fritiden. Vi tolker dette som et tegn på begrensede rammevilkår, men registrerer at assistentene i vårt utvalg tilpasser seg og finner løsninger. Vi oppfatter det som en styrke for skolen å ha dedikerte assistenter som gir mye av seg selv, men stiller samtidig spørsmål til om praksisen med oppdatering utenom arbeidstid er bærekraftig over tid. Kan utvidet samarbeidstid bidra til å styrke laget og dermed gi økte mulighetsbetingelser? Ressurssituasjonen i skolen er

interessant ut fra hvordan vi forstår styringsdokumentene og innspillene vi fikk gjennom samtaler med skolesjef, rektorer og assistenter. Skolen synes å stå i et paradigmeskifte, fra individ- til et tydeligere systemperspektiv, hvor man signaliserer økt behov for faglærte inn i skolen.

Styringsdokumentene viser til forskning på tilstanden i norsk skole de siste 10-15 årene, og som NOU 2019:23 påpeker, må opplæring generelt og spesialpedagogiske bestemmelser spesielt gjennomgås og tilpasses tiden vi lever i (Utdanningsdirektoratet, 2022a). Implementering av ny praksis tar tid. Vi stiller spørsmål til om forskningen som foreligger fortsatt er valid når det tar lang tid å utrede, foreslå, sende på høring og vedta endringer før nye bestemmelser kan iverksettes. Vi mener at det kan være fremmende for skoleutvikling dersom alle ansatte inkluderes i et «vi»-fellesskap, og hvor den enkelte ansatte sin styrke og kompetanse blir verdsatt og anerkjent.

Flere informanter ga uttrykk for at de i større grad var trukket inn i utviklingsarbeid de siste årene. De hadde fått informasjon om nye læreplaner slik at de var oppdatert på hva som foregikk av endringer. Enkelte informanter fortalte at utviklingsarbeidet også inngår i teamarbeid på SFO. At hele kollegiet deltar, får konsekvenser for utviklingen av felleskultur, og legger til rette for et solidarisk fellesskap hvor alle har samme rett til å bidra slik Honneth er talsmann for. Vi utdyper dette videre under diskusjonen om indre verdier. Våre informanter ga uttrykk for at de var opptatt av å utvikle seg, og ønsket mer kompetanse. Deltakelse på planleggingsdager og kurs gjorde at de forstod mer av hvilke behov som var i klassen, og gjorde dem mer bevisst på hvordan de skulle møte ulike elever. Et felles referansegrunnlag kan være en styrke for samarbeidet og forståelsen for hverandre og hverandres arbeid i teamet. Dette samsvarer med dialektisk relasjonsforståelse (Jordet, 2020, s. 132). Styringsdokumentene studien refererer til, omtaler behovet for veiledning av assistenter som jobber med tilrettelegging for elever. Ifølge opplæringslovens §10-11 kan assistenter hjelpe til i opplæringen dersom nødvendig veiledning gis (Opplæringslova, 1998). Vårt prosjekt omhandler ikke veiledning, men vi ser at det kunne vært spennende å inkludere temaet i et videre arbeid.

Våre utvalgte styringsdokumenter er tydelige på at dagens spesialpedagogiske system ikke er godt nok (Nordahl, et al., 2018, s. 232). Mye av kritikken er rettet mot individfokus som har vært rådende i det spesialpedagogiske feltet hvor ressurser har blitt tildelt enkeltelever, og at praksis ofte har vært at assistentene har tatt med elever ut av klasserommet for å gi et tilrettelagt tilbud. Nordahl-rapporten beskriver endog bruken av assistent som sosialt ekskluderende. Barneombudets *Uten mål og mening?* refererer til funn hvor elever og foreldre selv sier at undervisningen kan foregå utenfor klasserommet alene med assistenten eller på liten gruppe, og

at elevene ikke får delta i samme grad i klassefellesskapet. Et ekskluderende system kan bidra til å styrke det Schibbye (2002) kaller en subjekt-objektrelasjon, og at elever med assistenthjelp kan blir objektivisert og ikke sees på som selvstendige subjekter (s.37). En objektivisering kan også forekomme dersom henvendelser til eleven gjøres via assistentene, og at eleven dermed «mister» sin stemme. Vi registrerer at bekymringene om ekskluderende praksis i styringsdokumentene ikke synes å samsvare med den praksisen våre funn synliggjør. Våre informanter følger i hovedsak elever på ett trinn, og uttrykker at elevene er inkludert i klassefellesskapet. Dette gir assistentene mulighet til å etablere relasjoner til alle elevene på trinnet, og samsvarer med Schibbyes teori om likeverdige subjekter. En slik praksis anses da som mer inkluderende for elevenes identitetsutvikling og selvstendighet. Informantene beretter om sterke relasjoner til elevene, og fremhever en bevissthet som tilsier at eleven som subjekt anerkjennes for den h*n er. Det er imidlertid viktig å påpeke at enkelte elever har behov for tilrettelegging som tilsier undervisning alene eller i liten gruppe. I slike tilfeller vil det være en fremmede betingelse at laget rundt eleven samarbeider slik at individuelle behov og inkludering ivaretas på en tilpasset måte.

Vi undres på i hvilken grad våre funn er påvirket av at vårt strategiske utvalg bestod av assistenter som anses som ressurser på egen skole. Vår helhetsvurdering av intervjusituasjon, analyse og refleksjoner i etterkant synes å være at samtlige informanter innehar en personlig egnethet som kan være årsaken til at de er bevisste på eleven som selvstendig subjekt. Det er betimelig å stille spørsmål om resultatet hadde blitt tilsvarende dersom informantene var tilfeldig utvalgt. Vi erfarer at våre informanter anerkjennes på egen arbeidsplass, og vi har undret oss over om anerkjennelsen henger sammen med at vi har et strategisk utvalg, hvor vi har etterspurt «gode» assistenter. Vi ser at man da kan stille spørsmål til om vi da mener at det også eksisterer mindre gode assistenter, og i så fall tilkjennes alle på arbeidsplassen samme anerkjennelse? Er det slik at våre informanter er en ressurs fordi de anerkjennes, eller anerkjennes de fordi de er en ressurs? Dette spørsmålet hadde det vært interessant å utforske videre.

Foreldresamarbeid

Å bli inkludert og tildelt en rolle i foreldresamarbeidet fremheves som en styrke av assistentene. Assistentene er ofte sammen med elevene hele dagen, og er gjerne de foreldrene snakker med i levere- og hentesituasjoner. Møtene med foreldre oppleves som en viktig del av jobben, og dette samsvarer med Bronfenbrenners mesosystem som omhandler relasjoner og prosesser i et sosialt nettverk der ulike mikrosystemer samhandler (Bronfenbrenner, 1979, s. 209). Assistentene

forteller at det gir en anerkjennende følelse når de mottar og overbringer informasjon. De opplever seg som et viktig bindeledd mellom skole og hjem, og har en selvstendig oppgave. Dette samsvarer med Honneth sitt begrep sosial verdsetting. Assistentene gir uttrykk for at de er viktige støttespillere i hverdagen og opplever at foreldrene er trygge på dem. Vi tillater oss å stille spørsmål til om dette er ensidig positivt. Pedagogene har formell utdanning og har det pedagogiske ansvaret for undervisning og foreldresamarbeid i henhold til lovverket. Hvordan kan pedagogen kvalitetssikre og holde seg orientert på informasjonsdeling mellom assistent og foreldre dersom det er assistenten som ivaretar den daglige foreldrekontakten? Dersom foreldrene opplever seg ivaretatt i kontakten med assistentene, vurderer vi at assistentens rolle i samarbeidet med hjemmet kan være til god hjelp for pedagogene. Dette fordrer at informasjonsflyten er sikret i laget rundt eleven. I et helhetlig samarbeidende lag rundt eleven hvor assistenten har en definert rolle, og det er avsatt tilstrekkelig tid til samarbeid kan den faglige pedagogiske helheten antakelig ivaretas. Vi stiller oss dog undrende til om rammevilkårene er gode nok til å sikre dette.

Informantene fortalte om tette relasjoner til elevene, og at det er gjensidig tillit i samspillet. Gjennom sine beskrivelser synliggjør assistentene at de kan støtte, gi omsorg og tilrettelegge for læring. Dette trygger foreldrene og samsvarer med Honneth sin teori som vektlegger anerkjennelse gjennom å møte kjærlighet og omsorg i nære relasjoner. Tette bånd mellom skolens ansatte, elever og foreldre kan medvirke til å styrke skole-hjem samarbeidet. Honneth hevder at erfaringer av kjærlighet danner et fundament hos individet, og individet utvikler selvtillit og troen på seg selv i samspill med andre (Jordet, 2020, ss. 96-97). Meld. St. 6. omtaler tverrfaglig samarbeid i laget rundt eleven som et støttesystem for foreldrene, og er opptatt av at de som står nærmest barnet og foreldrene skal samarbeide til barnets beste (s. 79). Godt samarbeid i det Bronfenbrenner betegner som mesosystem vil kunne være en styrke i barnets utvikling.

Profesjonsfellesskapet

I denne sammenheng definerer vi profesjonsfellesskapet som samarbeidsarenaene med andre instanser som Pedagogisk psykologisk tjeneste (PPT), Barne- og ungdomspsykiatrien (BUP), helsesykepleier eller habiliteringstjenesten. Våre informanter deltar i ansvarsgrupper så langt det lar seg gjøre. Dersom det ikke er mulig å delta, får de anledning til å uttale seg på forhånd, og blir informert i etterkant. De opplever at deres stemme er viktig, og at de får bekreftet at de er

betydningsfulle i samarbeidet. Honneth betegner dette som sosial verdsetting. Informantene fortalte at henvendelser ble rettet til dem fra både foreldre og fagfolk fordi de har kunnskap om og god oversikt over elevene gjennom skole- og SFO-dagen. Vi oppfatter at assistentene opplever seg betydningsfulle i profesjonsfellesskapet. Dette er en viktig motivasjonsfaktor som sikrer inkludering i fellesskapet, i tråd med Schibbye, Honneth og Spurkeland sine teorier. Funnet synes i liten grad å samsvare med vår forståelse av assistentrollen slik det beskrives i styringsdokumentene. I studiene av vårt utvalg fra styringsdokumentene ble vi oppmerksomme på begrenset omtale av assistentene. Som tidligere beskrevet og vist i tabell 1, fremsto assistentenes rolle lite fremtredende og vi undret oss over dette. For oss samsvarte ikke dette med egen erfaring fra praksisfeltet, hvor vi anså assistentene som en viktig deltaker i laget rundt eleven. Dette ledet oss inn i refleksjoner omkring assistentenes rolle i skolen. Vi undret oss over spørsmål som hvem assistenten er, hvilken bakgrunn og kvalifikasjoner som trengs for å bli tilsatt i en assistentstilling, om assistentene har en egen profesjon og hvem de «andre ansatte» i styringsdokumentene er. Vi stiller spørsmål om hvordan man kan synliggjøre at assistentgruppa inneholder barne- og ungdomsarbeidere, vernepleiere, miljøarbeidere og personer med annen yrkeserfaring og om hvordan realkompetanse blir vurdert og ivaretatt når en assistent skal tilsettes. Vi erfarer et stort mangfold av faglærte og ufaglærte i yrkesgruppa, og undret oss over den tilsynelatende lite verdsatte rollen i styringsdokumentene. Vi opplevde informantene i vårt utvalg som bevisste i sin assistentrolle, og at deres opplevelse og narrativer samsvarer med vår forforståelse om at assistentene kan være en viktig ressurs for elevene og i laget rundt elevene. Vi anser et profesjonsfellesskap hvor aktørene har ulik kompetanse som en mulighetsbetingelse for systemet ved at det ivaretar flere perspektiver. Vi registrerer omtale om kompetansekartlegging i styringsdokumentene, blant annet for å sikre at kompetanse for faglærte og ufaglærte ansatte i assistentrollen ivaretas (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 87). Kompetansekartlegging synes vi er spennende tema, og ser muligheter for at dette kan bidra slik at de ulike aktørene i laget rundt eleven utfyller hverandre. Assistentens perspektiv fra den praktiske skolehverdagen kan være et viktig bidrag for å forstå elevens behov når pedagog og eventuelle andre instanser skal utvikle det pedagogiske tilbudet. Vi er av den oppfatning at et samarbeidende fellesskap kan pedagoger og andre instanser ivareta det faglige ansvaret samtidig som at assistenten kan inneha en rolle som er betydningsfull og anerkjent i det helhetlige laget rundt eleven.

Noen refleksjoner etter diskuterte punkter i konseptet laget rundt eleven

NOU 2019:23 «Ny opplæringslov» foreslår tiltak om at bruk av assistent slik det praktiseres i dag ikke lenger skal tillates. Assistentene kan hjelpe til i undervisningen, men det skal alltid være en lærer til stede (s. 512). Nordahl-rapporten sier at det kun unntaksvis vil være behov for assistenter uten pedagogisk utdanning i det nye pedagogiske støttesystemet som foreslås (s. 240). Egen erfaring tilsier at det er et stort behov for ansatte i skolen, og at oppgavene skolen får ansvar for er økende. Da vi studerte styringsdokumentene første gang i dette prosjektet opplevde vi en undring over forslaget i Nordahl-rapporten. Vi stilte spørsmål om hvordan et slikt pedagogisk støttesystem kan fungere i praksis, og om det vil være tilstrekkelig antall lærere til å gjennomføre tiltaket. Våre informanter forteller at lærerne gir uttrykk for at assistentene er nødvendige for å få gjennomført tilpasset undervisning. Det kunne vært interessant å undersøke dette perspektivet videre. Underveis i prosjektet har vi studert styringsdokumentene i flere omganger, og erkjenner at de bygger på et komplekst forskningsgrunnlag. Vi vurderer at vår forforståelse kan ha påvirket vår oppfatning av Barneombudets fagrapport, og medført at vi oppfattet assistentrollen lite verdsatt. Vår praksiserfaring tilsier at assistentene er en viktig ressurs i laget rundt eleven. Prosessen med innhenting av empiri, analyse og teoristudier har gitt oss utvidet forståelse, og dette har medført at vi nå tolker innholdet i styringsdokumentene i et bredere perspektiv. I innledningen av oppgaven påpekte vi at lærerne omtales i betydelig større grad enn assistentene, og stilte spørsmål ved dette. Vi erfarer at dette samsvarer med opplæringslovens mandat om at elever skal sikres opplæring av kvalifiserte ansatte, noe som forklarer det særlige fokuset på lærerne. Dette funnet i egen forskerprosess har medført en bevisstgjøring på at vår motivasjon for problemstillingen har vært å anerkjenne assistenten som en ressurs i laget rundt eleven. Prosessen har synliggjort mulighetsbetingelser hvor blant annet rolleavklaring og ansvarsfordeling ansees som betydningsfulle for å tydeliggjøre lærerens profesjon og anerkjenne assistentene som ressurs. Nordahl-rapporten (2018) viser til at bruken av assistent er økende, og tall fra 2017 tilsier at rundt 50% av spesialundervisningstimene foretas av assistenter (s. 104). Med bakgrunn i det økende antallet assistenter kan det hevdes at det er et stort behov for ansatte i skolen, og derav er vi av den oppfatning at å ivareta assistenten som ressurs slik vår empiri synliggjør kan være verdifullt for systemet og den enkelte elev.

6.2 Verdier i et anerkjennende perspektiv

I analysen ble den ene kodegruppen kalt *verdier*. Kodene vi utledet var ivaretagelse, tillit/ansvar, muligheter, verdifull/inkludering. I utviklingen av konsepter oppdaget vi skillet mellom indre og ytre verdier. De ytre verdiene er diskutert i kodegruppen kontekst gjennom systemets rammebetingelser. De indre verdiene ble et eget konsept, og betegner de iboende holdningene som definerer kulturen på skolen i lys av anerkjennelse. De relasjonelle betingelsene vil være sentrale i denne delen av drøftingen, og tar utgangspunkt i betingelsene assistentene fremhever for å kunne fremstå som en ressurs.

6.2.1 Konseptet indre verdier

Vi erfarer at refleksjon over felles verdier og egen praksis er nedfelt i overordnet del av læreplanverket, og er følgelig av betydning for ansatte i skolesystemet. Det profesjonsfaglige fellesskapet med lærer, ledelse og andre ansatte skal sammen reflektere over og videreutvikle fellesskapets verdier og praksis (Utdanningsdirektoratet, 2022c). Flere informanter fortalte at de deltok i felles utviklingsarbeid i «vi»-fellesskapet, og uttrykte at dette var av betydning for inkludering. En av informantene fortalte at man «kjenner på kroppen» om man er inkludert eller ikke, mens en annen forteller om «følelsen» av å være inkludert. Dette tyder på at verdiene er noe som preger miljøet og deltagerne i det, og bekrefter Schibbye som sier at anerkjennelse er noe du er, ikke noe du har. Spurkeland (2018) påpeker nettopp dette, at anerkjennende følelser er et kjennetegn på et godt arbeidsmiljø hvor folk trives og utvikles (s. 18).

Som tidligere omtalt er ledelsens rolle sentral for å sikre rammebetingelser og tilgjengelighet for den ansatte. Empirien og refleksjoner i analysen synliggjorde at deltagelsen i de ulike mikrosystemene er preget av gjensidig anerkjennelse på skolene i vårt utvalg. Når anerkjennende væremåter er implementert i ledelse og skolekultur vil verdiene overføres til de ansatte og påvirke miljøet i en positiv spiral, slik Spurkeland og Schibbye hevder. Spurkeland (2018) viser til at egenskaper som en genuin interesse for andre mennesker, evne til å bygge tillit og emosjonelt engasjement vil gi gode forutsetninger for arbeidsmiljøet (s.157). En av informantene påpekte at man må kjenne sine kollegaer, og at ikke alle assistenter er like trygge på seg selv. Enkelte trenger mer støtte og tydelige oppgaver for ikke å bli uvirksomme. Det er ikke slik at alle innehar trygghet til å være selvstendig og «se» oppgaver. Dette understøtter behovet for trygghet og nære relasjoner, og bekrefter at teamene har behov for tid til samarbeid og veiledning. Dette samsvarer med Honneth slik han beskriver utvikling av selvtillit i nære relasjoner.

En organisasjon hvor ledelsen evner å bygge sterke relasjoner til de ansatte, vil kunne medføre gevinst i form av økt prestasjonsevne og trivsel slik Spurkeland hevder. Åmot (2019) utdyper verdsetting i Honneth sin teori som et spørsmål om hvilke mulighetsrom som skapes i kulturen (s.81). Vi tenker her at det kan være en forutsetning at ledelsen må være tydelig på hvilke verdier som skal prege fellesskapet. Spurkeland påpeker på den andre siden at lav relasjonskompetanse hos leder kan hemme motivasjon, prestasjon og innsats hos de ansatte, og med det skape en motkraft og et konfliktfylt arbeidsmiljø med kontinuerlige utfordringer (Spurkeland, 2009, s. 217; Spurkeland, 2017, s. 220). Det kan imidlertid være grunn til å stille spørsmål til hva manglende anerkjennelse av assistentrollen i styringsdokumentene gjør med motivasjon og selvfølelsen hos assistentene. Bronfenbrenner (1979) hevder at hendelser i eksosystemet kan påvirke individet indirekte (s.237). Man kan undre seg hvorvidt negativ og begrenset omtale i styringsdokumentene medfører krenkelser og bli en hemmende faktor som påvirker skolen som system negativt? Vi undrer oss over hvilke konsekvenser dette får fra ledelsesperspektivet når ressurser skal fordeles, systemer utvikles og nye tiltak implementeres. Vil en «usynlig» deltaker i styringsdokumentene også «forsvinne» i skolens mange prioriteringer? Kan kartlegging av andre ansattes kompetanse slik Meld. St 6 foreslår bidra til tydeligere ansvarsfordeling og dermed forenkle reguleringen av rammevilkårene? Slike endringer skjer i det Bronfenbrenner definerer som makrosystemer (Bronfenbrenner, 1979, s. 258), vi viser her til prosessen med innføring av NOU 2019:23 «Ny opplæringslov» som eksempel. Våre utvalgte styringsdokumenter bygger på forskning og tidligere rapporter, og vi kan trekke paralleller til det Bronfenbrenner kaller kronosystemet hvor han ser på individets utvikling over tid (Kvello, 2013, s. 143).

På en skole vil kollegiet bestå av en komplekst sammensatt gruppe ansatte. Slik vi forstår empirien og styringsdokumentene, er det store forskjeller i kompetanse, arbeidsavtaler, gjøremål og innhold i arbeidsdagen til de ansatte i skolen. Vi forstår at det kan være utfordrende å samle hele kollegiet, og tidkrevende å innarbeide en felles kultur og verdigrunnlag. Vi anser det som en utfordring å legge til rette for faglig oppdatering som alle ansatte vil ha nytte av, da erfaringsbakgrunn, læringssyn og kompetanse er ulik. Vi registrerer at styringsdokumenter og kompetansetiltak nå poengterer nettopp fellesskapet og de verdiene som bør ligge til grunn for skolekultur. Dette samsvarer med hva Honneth, Schibbye og Spurkeland uttrykker om anerkjennelse og dialektisk relasjonsforståelse.

6.3 Subjektet i et anerkjennende perspektiv

Vi vil nå se nærmere på assistenten som et subjekt, og er opptatt av den enkelte informant sin subjektive livsverden. Vårt strategiske utvalg sikret at vi fikk lytte til narrativer og situasjoner beskrevet av assistenter som fremstår som ressurs på egen skole. Vi viser til metodedelen for fremgangsmåte og definisjoner som omhandler utvalget. Vi vil nå se nærmere på hvordan de kontekstuelle og relasjonelle betingelsene påvirker og ivaretar subjektet i det økologiske samspillet de er en del av. Formålet er å besvare forskerspørsmålet og konseptet «*Hva kjennetegner en assistent som beskrives som en ressurs?*» i lys av anerkjennelse. Vi har drøftet kontekstuelle og relasjonelle betingelser i de foregående konseptene, og velger her ut andre relevante ytringer som synes å være av betydning.

6.3.1 Konseptet «Hva kjennetegner en assistent som betegnes som en ressurs?»

I intervjuene traff vi bevisste, motiverte og dedikerte ansatte, og alle viste oss tillit ved å dele fra sin livsverden. Informantene viste et tydelig engasjement for jobben sin, og bevisstheten om å jobbe for barnets beste preget holdninger og uttalelser som kom til uttrykk gjennom intervjuene. Assistentene beskriver muligheter, og ønsker å bidra til å gjøre en forskjell for elevene. De evner å se barnets perspektiv, og historiene de fortalte ble oppfattet som troverdige av oss. Vi viser til kapittel 4.10 om kvalitet i forskningen for omtale av reliabilitet. For oss ble intervjuene innholdsrike og informative, og det ble synliggjort funn som beskriver hva som fungerer og hvilke mulighetsbetingelser som ligger i assistentrollen. Informantene bekreftet vår egen erfaring fra praksisfeltet som tilsier at assistentene er verdifulle. Igjen må vi påpeke at vårt strategiske utvalg er begrenset, og funn må forstås i denne konteksten.

Vi opplevde at alle informantene var ydmyke, og samtidig undrende til at akkurat de var valgt ut. «*Jeg gjør jo bare jobben min*», sa flere av dem. Vi som intervjuere oppfattet at informantene opplevde det som en tillitserklæring å bli utpekt som ressurs av egen leder, og dette samsvarer med hva Spurkeland (2020) sier om tillit (s.37). Vi opplevde at assistentene satt pris på å kunne fortelle fra sin livsverden, selv om de var litt undrende innledningsvis med tanke på hva de kunne bidra med til vår forskning. Vi tolker dette som et tegn på ydmykhet og at de samtidig innehar gode holdninger og verdier til arbeidsoppgavene sine. Assistentene kunne fortelle om daglig praksis som vitnet om en bevissthet, sterk ansvarsfølelse og et iboende engasjement. De anså ikke seg selv som bedre enn andre, men som en representant for yrkesgruppa. Dette tolker vi

som en likeverdig og anerkjennende holdning til kollegaer, samt en bekreftelse på Spurkelands uttalelse om at når tillit er til stede trengs lite ledelse (Spurkeland, 2009, s. 21).

I intervjuene stilte vi spørsmål om hvordan informantene vil definere det å være en ressurs. De fremhevet faktorer som å se behovene, hjelpe der det trengs, ta ansvar, ønske å samarbeide og by på seg selv både i samspillet med elever, kollegaer, foreldre og andre instanser. Assistentene ville gjerne tilrettelegge for gode mestringsopplevelser. Vi opplevde at egenskaper som personlig egnethet, motivasjon og arbeidsglede ble tydeliggjort hos alle informantene. Disse egenskapene samsvarer med dimensjonen menneskeinteresse, og vil kunne evnen til å opprette og vedlikeholde relasjoner (Spurkeland & Lysebo, 2021, s. 20). Vår forståelse er at når voksne innehar relasjonskompetanse vil det styrke dem i møte med elevene, og videre kunne bidra til selvtillit og trygghet i samspillet og dermed trygge dem i arbeidsoppgavene. Dette samsvarer med hva Schibbye (2002) uttrykker om intersubjektivt syn på anerkjennelse hvor individet er avhengig av andre for å utvikle egen selvstendighet (s.49).

Informantenes uttalelser synliggjorde et tydelig ønske om avklart rolleforståelse i teamet, og at dette medfører trygghet og at man kan stole på hverandre i rollen som assistent. Dette bekreftes av Honneths teori som sier at kjærlighet danner fundamentet i individet, og at den grunnleggende troen på seg selv og sin egenverdi er avgjørende for individets deltakelse i det sosiale og kulturelle fellesskapet (Jordet, 2020, s. 97). Uforutsigbarheten som følger av varierte dager, organisering, mål og dagsform hos elevene lar seg ikke alltid planlegge. Tid til samarbeid og å holde seg oppdatert fremstår som essensielt viktig for assistentene. Tydelig informasjon og tett samarbeid gjør at man stoler på hverandre, og da blir det enklere å ta ansvar for å løse uforutsette situasjoner. Spurkeland (2018) mener at trygghet, tillit og det å kunne stole på hverandre er fremmede for arbeidsmiljøet (s.49). Dette kan vi også overføre til relasjonene i teamarbeid. I teamet skal læreren ha ansvar for det pedagogiske opplegget, og inneha lederrollen. Lærerens evne til å spille på lag vil da være avgjørende for styrken på teamet.

Nordahl-rapporten stiller spørsmål til om bruken av assistent kan være økonomisk motivert. En av informantene uttalte at når elever har blitt utredet av PPT, er ofte oppfølging av assistent en del av enkeltvedtaket som fattes. Informanten uttrykte at rollen medfører mye ansvar, og påpekte det som Nordahl-rapporten også tar opp, nemlig at det er fagpersoner som skriver sakkyndige vurderinger mens assistenter utfører tiltak (Nordahl, et al., 2018, s. 216). Rapporten hevder det er et paradoks at de som er tette på elevene sjelden får faglig veiledning fra de som utreder. To av informantene fortalte at de hadde vurdert å søke pedagogisk utdanning,

men slått det fra seg da de trives godt i rollen som assistent og med mindre ansvar enn det pedagogene innehar. Vi undret oss over årsaken til at assistentene blir i jobben over tid, og erfarte at informantene gjennom engasjement, kroppsspråk og utsagn som «å se elevenes mestring» og «å være sammen med barna» besvarte dette. Assistentene viste stolthet og glede over jobben. Vi tolker disse funnene som at våre informanter har opparbeidet en form for robusthet, og at de ser muligheter til tross for begrensede rammebetingelser i skole- og SFO-hverdagen.

Våre informanter forteller at de har en avklart rolle i laget rundt eleven, og at de opplever seg inkludert i teamene. Det kan dermed tyde på at en anerkjennende og inkluderende praksis bidrar til motivasjon som igjen gir positive ringvirkninger. Samtlige informanter forteller at begrepet assistent har vært diskutert på arbeidsplassen, og begrep som pedagogisk medarbeider, fagarbeider, miljøarbeider og assistent brukes parallelt. Vi registrerer at assistentgruppa nå også innbefatter vernepleiere, sykepleiere og andre profesjoner. Vi undres om tiden er inne for en presisering og tydeliggjøring av yrkesbetegnelsen assistent, og om dette kan øke status og anerkjennelse for assistentrollen. Vår oppfatning er at endrede behov i samfunnet generelt påvirker skolen, og har medført at andre profesjoner blir etterspurt for å imøtekomme sammensatte utfordringer. Vår empiri er basert på uttalelser fra assistenter som betegnes som ressurs for skolene uavhengig om de har formell- eller realkompetanse. Ledelsen delegerte kontakt med informantene, og informantene uttrykker selv at de bidrar i laget rundt elevene. Informantene opplever seg selv som betydningsfulle for skolen sin og er anerkjent av egen rektor som en ressurs. Vår empiri synliggjør en tendens som tilsier at informantene i vårt utvalg er betydningsfulle voksne i laget rundt eleven og i «vi»-fellesskapet fordi de innehar motivasjon, engasjement og en ansvarsfølelse hvor elevens beste står i fokus. De kontekstuelle og relasjonelle betingelsene er drøftet i de foregående konseptene, og beskriver mulighetsbetingelser for assistentrollen. Vi har reflektert over verdien av omsorgsfulle, rause og tilstedeværende voksne i tillegg til pedagogene i laget rundt eleven. Vi er av den oppfatning at ulike aktører kan utfylle hverandre og gjøre hverandre gode, og at kontekstuelle og relasjonelle mulighetsbetingelser i et anerkjennende miljø vil fremme dette.

7 Oppsummering med konklusjon

Denne masteroppgaven har som formål å besvare problemstillingen «*Hvordan ivaretas assistenten som ressurs i laget rundt eleven?*». Vi har benyttet et fenomenologisk hermeneutisk design for å undersøke assistentens livsverden som ansatt i skolen, og ønsker å frembringe assistentenes stemme. Vi har drøftet hvordan assistenter som beskrives som en ressurs av egen rektor ivaretas i laget rundt eleven. Det har vært sentralt for oss å fokusere på mulighetsbetingelsene, og det er i hovedsak disse som diskuteres og fremheves i studien.

Problemstillingen er operasjonalisert ved hjelp av begrepsdefinisjoner og forskerspørsmål, og vi har studert deler av utvalgte styringsdokumenter. Det teoretiske fundamentet er basert på en induktiv prosess hvor empirien ledet oss til anerkjennelse som et paraplybegrep. Vi har videre benyttet teorier innen anerkjennelse, dialektisk relasjonsforståelse og økologisk systemperspektiv. Empirien er innhentet gjennom kvalitative intervjuer basert på et strategisk utvalg, og funn er analysert og drøftet i lys av teori og aktuelle styringsdokumenter. Det strategiske utvalget av informanter er foretatt etter forberedelser og møter med skolesjef i den utvalgte kommunen, og rektor på tre utvalgte skoler. Vi etterspurte assistenter som betegnes som en ressurs for skolen, og overlot til rektorene å foreslå informanter uten videre kriterier fra oss. Utvalgsprosessen resulterte i informanter som var engasjerte, dedikerte og som uttrykte tilfredshet for jobben sin. Intervjuene ga oss et rikt antall funn, og det medførte behov for en systematisk og strukturert analyse. Vi har benyttet SDI-modellen for å avdekke koder, kodegrupper og videre konsepter som ble utgangspunktet for drøfting av funn. Analysen og den videre drøftingen har en hermeneutisk tilnærming. Vi henviser til kapitlene om metode, analyse og drøfting for utdyping av valg og prioriteringer som er tatt underveis. Den hermeneutiske sirkelen har medført at vi har lest utvalgte styringsdokumenter og teorier i flere omganger, og dette preget prosessen med å besvare problemstillingen og egen utvikling i rollen som forskere. Empirien synliggjør en tendens om hvordan informantene ivaretas som ressurs i laget rundt eleven, og vi vil nå oppsummere det vi anser som studiens hovedfunn.

Empirien bekrefter fra assistentenes perspektiv at assistentene i vårt utvalg har en betydningsfull rolle i laget rundt eleven. De opplever å være en ressurs for enkeltelever, klassefellesskapet, foreldre, i teamet og i tverrfaglig samarbeid. Assistentene uttrykker at å være inkludert i et fast team på ett klassetrinn gjennom skoledagen gir mulighetsbetingelser i form av trygge relasjoner, tett samarbeid og ansvarsfordeling i laget rundt eleven. Tilstedeværelse på ett trinn skaper oversikt og trygghet i jobben, og muliggjør å bli kjent med klassen i sin helhet. Dette

bidrar til at man kan bygge sterke relasjoner til elevene og de voksne på trinnet, og dette fremmer muligheten til å bidra som en ressurs. En definert rolle i laget rundt eleven gjør at man føler seg inkludert, blir anerkjent og innehar en verdifull stemme. Assistentene uttaler at de er viktig for foreldrene, og gir også uttrykk for at eksterne samarbeidspartene som PP-rådgivere og helsesykepleier henvender seg til dem fordi de vet at assistenten er sammen med eleven hele eller store deler av dagen. I kapittel 6 har vi diskutert om dette er utelukkende positivt, og har reflektert rundt det pedagogiske ansvaret og pedagogens rolle i dette.

Informantene uttrykker at sterke relasjoner blant de voksne på trinnet medfører at man enkelt kan orientere seg i hverdagen, og dette igjen bidrar til at det er begrenset behov for tid til egen planlegging. Samarbeid og avklarte roller skaper ro, trygghet og selvtillit. Flere av assistentene uttrykte anerkjennelse for lærernes rolle, og de ga uttrykk for gjensidig tillit. De innehadde samtidig en lojalitet til hva egen rolle innebærer, og at læreren har hovedansvar for undervisningen.

Et annet funn er ledelsens betydning for «vi»-fellesskapet og hvordan dette påvirker den enkeltes trygghet og selvstendighet. Assistentene er tydelige på at de har behov for nære relasjoner i eget team, egen yrkesgruppe og i «vi»-fellesskapet. Vi vurderer da at ledelsens rolle blir essensiell fordi det er de som har mandat til å tilrettelegge rammebetingelsene som kan sikre relasjonsbygging, velfungerende team og tydelige verdier for kollegiet. Et anerkjennende arbeidsmiljø kjennetegnes ifølge Spurkeland av at kollegaene har tillit til og respekt for hverandre og gjør hverandre gode. Dette samsvarer med det assistentene forteller om at «vi»-følelsen styrkes når man blir inkludert, får informasjon, kan delta på felles kompetanseheving, blir tildelt ansvar og vist tillit. Dette er mulighetsbetingelser som skaper motivasjon, selvtillit i rollen og er av betydning for den kollektive arbeidsgleden.

Styringsdokumentene påpeker at skolesystemet er i endring, og viser til at forskning på spesialundervisning i norsk skole har foregått over en lang tidsepoke. Fokuset dreies mot inkluderende tiltak for elevene, og man foreslår et helhetlig pedagogisk støttesystem som skal ivareta den enkelte elev sitt behov tilpasset det moderne samfunnet vi lever i. Assistentbruken øker i betydelig grad, og vi viser til GSI-tall presentert i innledningen for utdyping av dette. Man kan reflektere over mulige årsaker til økningen, og nettopp endringer i samfunnets behov kan være av betydning for assistentrollen. Ansatte i assistentstillinger er en uensartet gruppe bestående av faglærte og ufaglærte, og antar at kompetansekartleggingen Meld. St. 6 foreslår kan bli et utviklende bidrag for å definere assistentrollen tydeligere. Dersom kompetansekartleggingen

medfører at andre ansattes roller også forankres i lovverket antar vi at dette kan fremme tydeligere ansvarsfordeling og videre kunne styrke anerkjennelsen av den enkeltes rolle. Dette kan bidra til at også realkompetanse kan verdsettes og anerkjennes i kompetansehevingstiltak som er tilpasset dagens sosiokulturelle læringssyn som i stor grad er rådende i skolen.

Vi har vært opptatt av hvordan man kan ivareta og legge til rette for at dedikerte og personlig egnede assistenter kan være en ressurs selv om de ikke innehar formell fagkompetanse. Underveis i prosessen har vi undret oss over begrepet assistent og hva rollen innebærer. Etter å ha studert utvalgte styringsdokumenter og vurdert disse i lys av vår empiri og teori, tillater vi oss å stille spørsmål ved hvorvidt en modernisering av selve begrepet assistent er på sin plass for å styrke statusen til de faglærte som er tilsatt under stillingsbetegnelsen assistent.

Når vi skal konkludere funn og drøfting av vår problemstilling «*Hvordan ivaretas assistenten som ressurs i laget rundt eleven?*», fastslår vi at det økologiske systemet assistenten er en del av, er av avgjørende betydning. Kontekstuelle og relasjonelle betingelser er viktige for at assistenten kan fremstå som en ressurs. Ledelsens rolle er sentral for å ivareta system og rammebetingelser, og vi merker oss at relasjonskompetanse og anerkjennende væremåter er av vesentlig betydning for at assistenten som subjektet og teamene kan bli sterke og selvstendige. Rolleavklaring, deltakelse på ett trinn og nok samarbeidstid i teamet kan bidra til at relasjoner i team og «vi»-fellesskapet skapes, opprettholdes og bli sterke. I vårt utvalg erfarte vi personlig egnethet som en fremmede faktor for at assistenten skal fremstå som en ressurs i laget rundt eleven. Den genuine interessen for mennesker og et ønske om å jobbe med barn spesielt, fremstår som fremmede betingelser for å sikre motivasjon og engasjement i assistentrollen over tid. Flere profesjoner i laget rundt eleven kan medføre at man får utvidet perspektiv og kompetanse som utfyller hverandre til det beste for elevene. Vår forforståelse, funn i empiri og diskusjon av disse tilsier at det finnes verdifull kompetanse også blant ufaglærte i assistentgruppa som bør anerkjennes som ressurs. Opplæringsloven og læreplanverket skal sikre eleven et forsvarlig pedagogisk opplæringstilbud, og tydeliggjør at læreren har ansvar for undervisning, inkludering og ivaretagelse av elevene gjennom trygge relasjoner. Behovene som omfatter omsorg, trygghet og praktisk bistand kan ivaretas av trygge assistenter som samarbeider i et helhetlig lag rundt eleven uten at det går på bekostning av lærerprofesjonen eller skolens mandat. Vi ser frem til at ny opplæringslov foreligger, og har et fortsatt ønske om å styrke assistentens stemme i laget rundt eleven. Ikke på bekostning av lærerprofesjonen eller for å fremme ufaglærte sin plass i skolesystemet, men for å tydeliggjøre et behov for nok engasjerte og dedikerte voksne i skolen.

Vårt engasjement handler nettopp om dette. Et helhetlig lag som kan bidra med sine styrker, og sammen gjøre laget rundt eleven sterkt og tilpasset tiden vi lever i.

7.1 Studiens begrensninger og veien videre

Vår avhandling har et begrenset utvalg av informanter, og funn må betraktes ut fra dette. Det innebærer at vi ikke kan generalisere våre funn, men vi kan registrere en tendens. Vi har påpekt og diskutert at utvalgte styringsdokumenter viser til endringer for assistentrollen som kan være av betydning for spesialundervisningen og assistentrollen i skolen. Underveis i drøftingen har vi påpekt momenter som kunne vært interessant å undersøke videre. Det blir interessant å følge med på implementeringen av ny opplæringslov, og det kunne vært spennende å forske videre på problemstillinger innenfor assistentrollen i skolen. Vi har diskutert tiltaket som sier at lærer som hovedregel skal være til stede når opplæring foregår. Det kunne vært spennende å forske på hvordan dette tiltaket iverksettes og følges opp i skolen.

En inkludering av lærere, ledelse, PPT og foreldre i studien kunne resultert i et nyansert helhetsbilde med en tydeligere empiri. En komparativ fenomenologisk studie som inkluderer både læreres og assistenters syn på assistenten som ressurs, ulike problemstillinger i forhold til veiledningens betydning, undersøkelser om hva en «god» assistent er eller å sette søkelys på begrepet assistent og derav en ny definisjon av assistentgruppa er også interessante for å belyse problemstillingen vår ytterligere.

Vi anser våre funn som et interessant utgangspunkt for en videre undersøkelse som omfatter flere informanter. Kanskje kunne en kvantitativ undersøkelse med et større utvalg bidratt til å styrke validiteten av prosjektet, og med det kunne bli et argument for at realkompetanse hos ansvarsbevisste, omsorgsfulle og dedikerte assistenter kan anerkjennes og videre komme eleven til gode.

Statped utvikler stadig informasjon og ressurser som omhandler *laget rundt barnet*, og vi har fulgt dette arbeidet parallelt med denne studien. Vi har valgt å ikke innlemme dette i selve oppgaven, men ønsker å nevne det som en perspektivering av vårt tema i avslutningen. Vi deltok blant annet på et nettkurs som het «*Heia laget rundt barnet og eleven!*» i desember 2021 og registrerte faglige innspill og viktige fokusområder innenfor temaet. Det arbeides målrettet innen fagfeltet, og hovedfokuset synes å være på det tverrfaglige samarbeidet. Vår oppfatning er dog at assistentene også i dette materialet blir begrenset nevnt og anerkjent. Selvsagt skal kompetanse og fagkunnskap fremheves av en faginstans som Statped, men vår oppfatning er at de voksne som

er nærmest barnet i hverdagen innehar viktige innspill som bør hensyntas i kartlegging og planlegging av det spesialpedagogiske tilbudet som gis. Vi erkjenner at vår tilhørighet til praksisfeltet og daglige virke i skolen påvirker forforståelsen og den hermeneutiske sirkelen vi befinner oss i, men mener også at dette perspektivet er relevant i en debatt hvor elevenes beste er i fokus.

Litteraturliste

- Afdal, G. (2014). Pedagogisk hverdagsetikk. I G. Afdal, Å. Røthingen, & E. Schjetne, *Empirisk etikk i pedagogiske praksiser. Artikulasjon, forstyrrelser, ekspansjon* (ss. 200-223). Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Afdal, G., Røthing, Å., & Schjetne, E. (2014). Bidrag til en empirisk pedagogisk etikk. I G. Afdal, Å. Røthing, & E. Schjetne (Red.), *Empirisk etikk i pedagogiske praksiser. Artikulasjon, forstyrrelser, ekspansjon* (ss. 11-24). Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Barneombudet. (2017). *Uten mål og mening- Barneombudets fagrappport 2017*. Hentet fra <https://www.barneombudet.no/uploads/documents/Publikasjoner/Fagrappporter/Uten-mal-og-mening.pdf>
- Barneombudet. (2020, 06 26). *NOU 2019:23 Ny opplæringslov- høringssvar*. Hentet fra <https://www.barneombudet.no/vart-arbeid/hoyringssvar/nou-201923-ny-opplaeringslov>
- Borg, E., Christensen, H., Fossetøl, K., & Pålshaugen, Ø. (2015). *Hva lærerne ikke kan! Et kunnskapsgrunnlag for satsning på bruk av flerfaglig kompetanse i skolen*. Arbeidsforskningsinstituttet Høgskolen i Oslo og Akershus. Hentet fra https://www.udir.no/globalassets/filer/tall-og-forskning/forskningsrapporter/sluttrapport_hva-larerne-ikke-kan_med-sammendrag.pdf
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The Ecology of Human Development. Experiments by Nature and Design*. Cambridge, Massachusetts and London: Harvard University Press.
- Hesselberg, F., & Tetzchner, S. v. (2016). *Pedagogisk-psykologisk arbeid*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.
- Honneth, A. (2008). *Kamp om anerkjennelse*. Oslo: Pax forlag A/S.
- Jensen, P., & Ulleberg, I. (2019). *Mellom ordene. Kommunikasjon i profesjonell praksis*. (2. utg.). Oslo: Gyldendal Norsk Forlag.
- Johannessen, A., Tufte, P. A., & Christoffersen, L. (2016). *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode* (5. utg.). Oslo: Abstrakt forlag AS.
- Jordet, A. N. (2020). *Anerkjennelse i skolen. En forutsetning for læring*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Kleven, T. A., & Hjordemaal, F. R. (2018). *Innføring i pedagogisk forskningsmetode. En hjelp til kritisk tolkning og vurdering* (3. utg.). Bergen: Fagbokforlaget.
- Kunnskapsdepartementet. (2019, 11 08). *Meld. St. 6 (2019-2020). Tett på-tidlig innsats og inkluderende fellesskap i barnehage, skole og SFO*. Hentet fra

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

- Kvale, S., & Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju* (3. utg.). Oslo: Gyldendal akademisk.
- Kvello, Ø. (2013). Bioøkologisk teori. I R. Karlsdottir, & I. H. Lysø (Red.), *Læring Utvikling Læringsmiljø. En innføring i pedagogisk psykologi* (ss. 139-160). Trondheim: Akademika forlag.
- Mjøs, M. (2016). Spesialpedagogikkens rolle i en skole for alle. I R. S. Haustätter, & S. M. Reindal (Red.), *Spesialpedagogikk: fagidentitet og samfunnsnytte* (ss. 84-98). Oslo: Cappelen Damm AS.
- Nordahl, T., Persson, B., Dyssegaard, C. B., Hennestad, B. W., Martinsen, J., Vold, E. K., . . . Wang, M. V. (2018). *Inkluderende fellesskap for barn og unge. Ekspertgruppen for barn og unge med behov for særskilt tilrettelegging*. (T. Nordahl, Red.) Bergen: Fagbokforlaget.
- Nordrum, J. C. (2019). Rettigheter til barn og unge med funksjonsnedsettelse i skole og barnehage. I E. Befring, K.-A. B. Næss, & R. Tangen (Red.), *Spesialpedagogikk* (ss. 91-106). Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- NOU 2019:23. (2019, 12 13). *Ny opplæringslov*. Hentet fra <https://www.regjeringen.no/contentassets/3a08b44df1e347619e32db47d13ac0cd/no/pdfs/nou201920190023000dddpdfs.pdf>
- Opplæringslova. (1998). *Lov om grunnskolen og den videregående opplæringa (opplæringslova)*. Hentet 11 26, 2021 fra Lovdata: <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61>
- QSR International. (2022, 05 18). *NVivo*. Hentet fra <https://www.qsrinternational.com/nvivo-qualitative-data-analysis-software/about/nvivo>
- Schibbye, A. L. (2002). *En dialektisk relasjonsforståelse*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Schibbye, A. L. (2012). *Relasjoner. Et dialektisk perspektiv på eksistensiell og psykodynamisk psykoterapi* (2. utg.). Oslo: Universitetsforlaget.
- Schibbye, A.-L. L. (1996). *Anerkjennelse: En terapeutisk intervensjon?* Hentet fra Tidsskrift for Psykologiforeningen: <http://anerkjennelse.com/wp-content/uploads/2017/04/C-10.pdf>
- Schibbye, A.-L. L. (2022, 03 17). *Anne Lise Løvlie Schibbye*. Hentet fra <http://anerkjennelse.com/author/admin>
- Spurkeland, J. (2009). *Relasjonsledelse* (3. utg.). Oslo: Universitetsforlaget.
- Spurkeland, J. (2017). *Relasjonsledelse* (5. utg.). Oslo: Universitetsforlaget.

- Spurkeland, J. (2018). *Relasjonell atferd i arbeidslivet*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Spurkeland, J. (2020). *Relasjonskompetanse. Resultater gjennom samhandling* (3. utg.). Oslo: Universitetsforlaget.
- Spurkeland, J., & Lysebo, M. O. (2021). *Relasjonskompetanse og livsmestring i skolen*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Tjora, A. (2017). *Kvalitative forskningsmetoder i praksis* (3. utg.). Oslo: Gyldendal akademisk.
- Tjora, A. (2021). *Kvalitative forskningsmetoder i praksis* (4. utg.). Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.
- Universitetet i Oslo. (2022, 08 18). *Nettskjema. Spørreskjema, påmelding og bestillinger*. Hentet fra <https://nettskjema.no>
- Utdanningsdirektoratet. (2021, 01 11). *Veilederen spesialundervisning*. Hentet 04 11, 2022 fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/sarskilte-behov/spesialundervisning/spesialundervisning/>
- Utdanningsdirektoratet. (2022a, 04 01). *Ny opplæringslov med forskrifter fra august 2024*. Hentet fra <https://www.udir.no/regelverk-og-tilsyn/skole-og-opplaring/ny-opplaringslov/>
- Utdanningsdirektoratet. (2022b, 05 18). *Grunnskolens informasjonssystem*. Hentet fra <https://gsi.udir.no/app/#!/view/units/collectionset/1/collection/97/unit/1/>
- Utdanningsdirektoratet. (2022c, 03 25). *Overordnet del-verdier og prinsipper for grunnopplæringen*. Hentet fra <https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/?lang=nob>
- Utdanningsforbundet. (2022, 05 18). *Lærerprofesjonens etiske plattform*. Hentet fra <https://www.utdanningsforbundet.no/globalassets/var-politikk/publikasjoner/brosjyrer/larerprofesjonens-etiske-plattform-pa-1-2-3.pdf>
- Åmot, I. (2019). Mediator eller moderator. I R. I. Skoglund, & I. Åmot (Red.), *Anerkjennelsens kompleksitet i barnehage og skole* (2. utg., ss. 61-84). Oslo: Universitetsforlaget.
- Åmot, I., & Skoglund, R. I. (2019). Anerkjennelsens kompleksitet i pedagogiske institusjoner. I R. I. Skoglund, & I. Åmot (Red.), *Anerkjennelsens kompleksitet i barnehage og skole* (2. utg., ss. 18-40). Oslo: Universitetsforlaget.

OVERSIKT OVER TABELLER OG FIGURER

Tabell 1 Oversikt over forekomst av ordene assistent og lærer i utvalgte styringsdokumenter

Tabell 2 Foreløpige koder

Tabel 3 Oversikt koding i NVivo

Figur 1 Oversikt over masteroppgavens teoretiske fundament

Figur 2 Vår forståelse av Honneths anerkjennelsesbegrep

Figur 3 SDI-modellen, hentet fra Tjora, 2021

Figur 4 Analysemodell 1 Kodegruppering

Figur 5 Analysemodell 2 Modifisert kodegruppering

Figur 6 Analysemodell 3 Endelig analysemodell, inkludert konsepter

Vedlegg

Vedlegg 1

SVAR PÅ SØKNAD NSD

Referansenummer

748781

Prosjekttittel

Hvordan ivaretas assistenten som ressurs i laget rundt eleven?

Behandlingsansvarlig institusjon

Universitetet i Sørøst-Norge / Fakultet for humaniora, idrett- og utdanningsvitenskap / Institutt for pedagogikk

Prosjektansvarlig (vitenskapelig ansatt/veileder eller stipendiat)

Anne Grethe Mjøberg, Anne.G.Mjoberg@usn.no, tlf: 35016353/95226366

Type prosjekt

Studentprosjekt, masterstudium

Kontaktinformasjon, student

Randi Nøkleby-Karlsrud, randin@holeskolen.no, tlf: 98477259

Prosjektperiode

01.08.2021 - 10.06.2022

Vurdering (1)

10.06.2021 - Vurdert

Det er vår vurdering at behandlingen av personopplysninger i prosjektet vil være i samsvar med personvernlovgivningen så fremt den gjennomføres i tråd med det som er dokumentert i meldeskjemaet med vedlegg den 10.06.2021, samt i meldingsdialogen mellom innmelder og NSD.

TYPE OPPLYSNINGER OG VARIGHET

Prosjektet vil behandle alminnelige kategorier av personopplysninger frem til 10.06.2022.

LOVLIG GRUNNLAG

Prosjektet vil innhente samtykke fra de registrerte til behandlingen av personopplysninger. Vår vurdering er at prosjektet legger opp til et samtykke i samsvar med kravene i art. 4 og 7, ved at det er en frivillig, spesifikk, informert og utvetydig bekreftelse som kan dokumenteres, og som den registrerte kan trekke tilbake.

Lovlig grunnlag for behandlingen vil dermed være den registrertes samtykke, jf. personvernforordningen art. 6 nr. 1 bokstav a.

PERSONVERNPRINSIPPER

NSD vurderer at den planlagte behandlingen av personopplysninger vil følge prinsippene i personvernforordningen om:

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

DE REGISTRERTES RETTIGHETER

Så lenge de registrerte kan identifiseres i datamaterialet vil de ha følgende rettigheter: innsyn (art. 15), retting (art. 16), sletting (art. 17), begrensning (art. 18), og dataportabilitet (art. 20).

NSD vurderer at informasjonen om behandlingen som de registrerte vil motta oppfyller lovens krav til form og innhold, jf. art. 12.1 og art. 13.

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

FØLG DIN INSTITUSJONS RETNINGSLINJER

NSD legger til grunn at behandlingen oppfyller kravene i personvernforordningen om riktighet (art. 5.1 d), integritet og konfidensialitet (art. 5.1. f) og sikkerhet (art. 32).

For å forsikre dere om at kravene oppfylles, må dere følge interne retningslinjer og/eller rådføre dere med behandlingsansvarlig institusjon.

MELD VESENTLIGE ENDRINGER

Dersom det skjer vesentlige endringer i behandlingen av personopplysninger, kan det være nødvendig å melde dette til NSD ved å oppdatere meldeskjemaet. Før du melder inn en endring, oppfordrer vi deg til å lese om hvilken type endringer det er nødvendig å melde:

<https://www.nsd.no/personverntjenester/fylle-ut-meldeskjema-for-personopplysninger/melde-enderinger-i-meldeskjema>

Du må vente på svar fra NSD før endringen gjennomføres.

OPPFØLGING AV PROSJEKTET

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

Lykke til med prosjektet!

Vedlegg kan være forsøksresultater, tegninger, diagrammer, spørreskjemaer eller lignende. Store datamengder bør plasseres i vedleggene, ellers kan leseren gå trøtt av detaljer.

INFORMASJONS-OG SAMTYKKESKJEMA

Vil du delta i forskningsprosjektet

«Hvordan ivaretas assistenten som ressurs i laget rundt eleven?»

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å styrke og verdsette assistentens rolle i spesialpedagogisk oppfølging i skolen. I dette skrivet gir vi deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

Formål

Skoleåret 2021-2022 skal vi skrive masteroppgave med fokus på assistentrollen. Vi ønsker å innhente de gode historiene om hva som skal til for å kunne gi eleven best mulig oppfølging. Vi vil intervju 6 ansatte i kommunen om deres erfaringer. Målet er å sette de gode erfaringer i system for å styrke helhetlig praksis i laget rundt eleven. Hvordan kan assistenten verdsettes og ses på som en samarbeidende og viktig ressurs? Hva er viktig for deg i din rolle for å gjøre en best mulig jobb? Hvordan sikres veiledning og oppfølging?

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

Universitetet i Sørøst-Norge er ansvarlig for prosjektet.

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

Vi har avtalt med skolefaglig ansvarlig og rektor på din skole. Du er anbefalt som en god representant for skolen og kommunen, og vi håper at du synes dette kan være givende.

Hva innebærer det for deg å delta?

Hvis du velger å delta i prosjektet, innebærer det at du lar deg intervju. Samtalen vil ta inntil en time, og vi vil være to intervjuere. Vi ønsker å ta lydopptak, og bruker et godkjent lagringsmedium til dette. Lydopptaket slettes umiddelbart etter at prosjektet er avsluttet. Vi skriver av lydopptaket for å kunne bruke dette i arbeidet vårt, men dette blir anonymisert og kan ikke spores tilbake til deg.

Det er frivillig å delta

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

Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger

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

Det er vi som studenter og vår veileder Anne Grethe Mjøberg ved USN som har tilgang til materialet under prosjektet. Vi anonymiserer intervjuene ved å gi dem koder i stedet for å bruke ditt navn.

Vi benytter nettskjema for lydopptak og behandling av data. Dette er en app som er sikret og godkjent for formålet.

Hva skjer med opplysningene dine når vi avslutter forskningsprosjektet?

Opplysningene anonymiseres når prosjektet avsluttes/oppgaven er godkjent, noe som etter planen er juni 2022.

Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

På oppdrag fra Universitetet i Sørøst-Norge har NSD – Norsk senter for forskningsdata AS vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

Dine rettigheter

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

innsyn i hvilke opplysninger vi behandler om deg, og å få utlevert en kopi av opplysningene

å få rettet opplysninger om deg som er feil eller misvisende

å få slettet personopplysninger om deg

å sende klage til Datatilsynet om behandlingen av dine personopplysninger

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

Universitetet i Sørøst-Norge ved Anne Grethe Mjøberg, Anne.G.Mjoberg@usn.no

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

NSD – Norsk senter for forskningsdata AS på epost (personverntjenester@nsd.no) eller på telefon: 55 58 21 17.

Med vennlig hilsen

Randi Nøkleby-Karlsrud og Hilde Jørgensen Larsplass
(Forsker/veileder)

Sideskift

Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet «Hvordan ivaretas assistenten som ressurs i laget rundt eleven?» og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til: å delta i intervju

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

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

INTERVJUGUIDE

Tema	Spørsmål
<p>Bakgrunn og oppstart</p> <p>Mål: Skape god atmosfære</p> <p>Få frem realkompetanse</p>	<p>Kan du fortelle om bakgrunn og arbeidserfaringen din.</p> <p>Hvor lenge har du jobbet i skolen?</p> <p>Hva har formet deg i assistentrollen? (utdanning, forbilder.</p> <p>Erfaring og egne opplevelser)</p> <p>Trives du i jobben? Hvorfor?</p> <p>Hva gjør jobben verdifull for deg?</p> <p>Hvilke muligheter ligger i assistentrollen</p>
<p>Laget rundt eleven</p> <p>Mål: Avdekke informantenes syn</p> <p>-relasjon med lærer, foreldre, fagpersoner...</p> <p>-samspill</p> <p>-flyten i klasserommet</p>	<p>I problemstillingen vår bruker vi begrepet "laget rundt eleven"</p> <p>Hva tenker du når vi sier dette?</p> <p>Kan du fortelle om din rolle i dette laget?</p> <p>Hvilke muligheter ser du i assistentrollen?</p> <p>(Hva mener du at assistenten kan bidra med i elevens helhetlige tilbud?)</p>
<p>Ressurs</p> <p>Mål: Avdekke mulighetsbetingelser</p>	<p>Du er en ressurs for skolen din. Din måte å utføre jobben på er verdifull og noe lederen din er stolt av.</p> <p>Hva tenker du det vil si å være en ressurs?</p> <p>Hvorfor får du jobben til å flyte så godt?</p> <p>Hva er det som gjør at du får det til?</p>
<p>Assistentrollen</p> <p>Mål: «Hva gjør den gode assistenten god»?</p>	<p>Hva er viktig for deg for å gjøre en god jobb?</p> <p>Hva trenger du og hvilke betingelser må være på plass for å kunne gjøre en god jobb?</p>
<p>Ivaretagelse</p>	<p>Du forteller om en spennende jobb og viser stort engasjement.</p>

<p>Mål: Hva skal til for å føle seg inkludert og verdifull?</p>	<p>Hva skal til for at du føler deg ivaretatt i jobben? (samarbeid, rammer, informasjon, ledelsen, kompetanseheving, kurs, opplæring etc)</p> <p>Hva skal til for at du kjenner deg verdifull og viktig i jobben du gjør?</p> <p>Når en elev mestrer eller gjør fremgang. Hvordan verdsettes din innsats?</p> <p>Hva hvis vanskelige situasjoner oppstår, hvordan blir du ivaretatt?</p> <p>Hvordan opplever du at din erfaring og din stemme blir hørt?</p>
<p>Oppsummering</p>	<p>Nå har vi fått mange gode innspill og vi tenker at det er på tide å runde av.</p> <p>Hva mener du er viktigst for å gjøre den gode assistenten god?</p> <p>Er det noe mer du tenker på som du vil dele med oss?</p>

SAMLESKJEMA FOR KODEN "VERDIFULL"

- Barnas umiddelbare respons, den er veldig fin å se
- Ser fremgang over tid
- Nei, først og fremst er det at jeg ser at elevene har glede av den jobben jeg gjør. Som assistent eller den rollen jeg har. Og at jeg får tilbakemeldinger, en liten respons, det jo først og fremst, altså, at du får høre de av kollegaene dine. At de sier det, det skal man ikke ta for gitt. At man blir møtt med et smil om morran og at du blir inkludert i samarbeidstid og at dem spør deg om du vil være med på det og det møtet fordi de tenker at det er viktig at jeg er med, det er jo, det gir jo en god følelse. Man føler at jobben men gjør har en verdi
- vi bruker mye tid på å diskutere. Jeg sitter ofte her med rektor, og diskuterer, og ja, jeg føler meg veldig godt ivaretatt.
- så det er ikke alle jeg kjenner like godt, men stort sett så føler jeg at stemmen min blir hørt.
- Løfte assistenten fram, fortelle elevene og de rundt deg hva assistenten kan, gi assistenten varierte oppgaver, fortelle at assistenten gjør en god jobb, ønske å samarbeide, ta med assistenten og spørre om de vil være med på foreldremøter eller... inkluderer i lek eller fag eller, bruke assistenten aktivt, for de assistentene som ikke tar ansvaret på den måten som man kanskje ønsker, at man snakker om det, hva slags oppgaver skal de gjøre. Ja, det gjør i alle fall assistentrollen mye lettere og da vil man trives bedre.
- ja, dere har nok helt rett i det, og om det skjer noe i skolen så har de assistentene som er her, de har vært med på det før...og det må jo brukes!

- Ja det er jo å se hvordan ungene og foreldrene på en måte setter pris på det vi får til. Det er jo litt ut fra det jeg nevnte nå nettopp: det var veldig mye SFO-tid. Men det er jo det å få til den mestringsfølelsen i skolen også.. hver dag... det er så viktig
- Ja så absolutt. Noen ganger så har vi jo fagmøter før ansvarsgruppemøter hvor vi virkelig kan komme med det vi sitter på, hvis det er noe som hopper seg litt opp, sånn at vi får formidlet hvordan det står til... og samtidig også gjort dette overfor foreldre, men der ønsker jeg mer å kunne fortelle om det som faktisk går bra, og så kan kanskje heller de fagpersonene sette seg ned å se på de andre tingene.
- Men jeg stoler på at de gjør de gode valgene og de rette valgene ut fra hvordan denne dagen er..
- Ikke minst det at man får tilbakemelding på, at man føler seg verdsatt, og hvis det er et eller annet så er det bare å sende en SMS og så avtale at vi skal møtes, det er jo altså både inspektør og rektor..så døra er alltid åpen da. Det er jo ikke sikkert at den er åpen akkurat på minuttet da, men kanskje da om en time eller..Jeg kan ringe i kveld eller..Ting jeg kan vær bekymra for, kan jeg ringe selv om det er ferie og vi har åpent på SFO, også.. det er lav terskel for å kunne snakke med hvem man vil.
- Ja, for der tenker jeg vi er så heldige, og det tenker jeg at lærerne også skulle fått muligheten til, for vi treffer foreldrene hver dag på starten når ungene er på SFO, og det er så viktig. Og foreldrene kan stille de helt enkle spørsmålene, de praktiske spørsmålene som vi kan svare på uten at man må bry læreren. «er det svømming i morgen? Hva tar vi med på tur?» - Til vanlig, og så har det vært litt mer strengt nå med Corona, men da har vi hatt de på telefonen. Det å få gitt tilbakemeldinger til foreldrene, og gjerne «sladre på» barna når de hører på deg, hva de har fått til, og... når vi får gitt mange sånne, så går det så mye lettere å gi den ene som ikke var så hyggelig å fortelle om. Og da får vi jo tilbakemeldinger

fra foreldre og ungene, du ser det på dem at det er viktig, og vi får jo anerkjennelse der også. Og så får vi lønn i tillegg til det! (latter)

- det er de verbale, samtidig som kjenner at de rydder unna andre ting, dette skal vi ha tid til nå!»
- Jeg må føle meg anerkjent...både i klassen, skolen og kommunen.
- .. Man må føle seg verdifull. Og at det er godt nok å være assistent, det er ikke slik at alle trenger å være..., ha høyskoleutdanning eller
- SFO-møtet, det er der vi kan få opp litt frustrasjon hvis det er noen foreldre som er litt.. ja der er det lov, eller så er det inne hos rektor eller inspektør. Man kan komme irritert, sint, oppgitt, man kan grine og så er det rom for det!

• bruke den kreativiteten man har og føler at man kan bruke den og er ti nytt da for elever, at du...du merker at du gjør noe bra for andre, det er en stor greie.

• . Nei, jeg, jeg føler at jeg alltid har fått bra tilbakemeldinger og ja, jeg vet ikke helt hva jeg skal si om det jeg

• Jeg føler at da, da blir du stolt på og satt pris på, når man får en sånn oppgave da.

• Barna, og det å se hvis du jobber med en ting over lengre tid, det å se at du lykkes.

Dette klarte jeg, dette fikk jeg til, og du ser at barna har det bedre, se at den jobben du har gjort, den gjør en forskjell. Da blir jeg.. da er min dag reddet og alt som har vært vanskelig er bare slettet.

• Veldig godt. Og det sier jo lærerne også hvis vi er borte en da, altså det går jo ikke! Vi må ha dere her! Og da sier vi, ja, ja jeg skjønner det (latter).

• kanskje assistenter først og så lærere. Det er vi som er tettest på.

• Da har jeg også en veldig viktig rolle, i alle fall i forhold til foreldre, for vi er jo de som sier «ha det bra» og «hei»! Altså det er vi som møter dem, nå er jo jeg på 3. trinn så elevene begynner å bli store og vi ser ikke foreldrene hver dag, men jeg føler at er det noe så er det enten kontaktlærer eller meg de kommer til. Og hvis jeg er på et barn med spesielle behov og det er ansvarsgruppemøte med fysio og mange andre så er det jo meg de ser på og spør hvordan går det....? Det er jo ikke læreren, men det er meg de spør om hvordan vi gjør ting... Jeg føler at jeg har en veldig viktig rolle.

• Hvis det er noe, så er det meg de kommer og snakker til, det er jeg som skal være med ut. Om de skal gråte så sitter de gjerne på fanget mitt, eller klemmer meg eller skal kose på meg. Jeg føler det at de stoler på meg da. Det er det jeg ønsker også, at de skal være trygge på meg.

• **Du tar initiativ og gir mye av deg selv i jobben**

Ja, det er riktig. Og det som foreldrene spør, du... var det gøy oppe i klatrestativet? Ja det var supergøy, du burde prøve (latter) ..og gjerne med kjole om sommeren, det er kjempefint! JA, ja..

• Få høre om ting og så er de jo veldig flinke her til å skryte!

• og de kan komme inn og gi oss en klapp på skuldra og si at det var bra jobba. Det tenker jeg at er så viktig å høre, selv om a, stabiliteten, det trygge, det er så viktig. man blir litt flau..og ja, ja takk...Men det å få høre det, og også gi det til andre, det tenker jeg at er superviktig.

• så det er de små tingene hele tiden som jeg tenker at gjør at assistentene gjør en stor, stor forskjell.

• men jeg ser ikke ordet assistent som noe negativt, jeg ser på det som noe kjempepositivt,

• jeg synes assistent er et fint ord jeg. Jeg er stolt over å være det.

•

• Å få tilbakemelding om at «det var fin aktivitet» eller «jo, det ar veldig bra i skolegården», «ja det var fint at du satt med ham på fanget, så bra du kom og fant

viskelærer til ham eller henne», det er, bekræftelser... på det som læreren opplever
hjelper meg. Det er absolutt det.

Og så kommer vi bare i tillegg, som kan bidra med det lille ekstra eller det der som gjør at det blir ikke så tungt da.

At du blir inkludert og at du får så mye informasjon som mulig om hva som skal skje og alt det der, å få lov til å være med på møter og sånn, det gir trygghet og du føler at du er med på å gjøre noe riktig da, at det er noen betydningsfullt at du er der, hvis det er det da! Det tror jeg at er , ja.. da er det godt å være på jobb. Å bli inkludert.

EKSEMPEL PÅ UKELOGG

UKE 34

ONSDAG

Møttes på skolen.

Forberedte oss til veiledning

Veiledning med Anne Grethe. Se egen logg

Bearbeiding av intervjuguide

Leverte nytt utkast til intervjuguide

Fikk godkjent, med spørsmål om hvorfor vi hadde nummerert spørsmålene i en semistrukturert intervjuguide.

TORSDAG

Mål for dagen:

Finpusse guide

Lage avtaler med rektorene

Planlegge pilotering

Sette oss inn i Nettskjema appen

Møttes hos Hilde. Leste igjennom loggen fra veiledninga. Fornøyd med at den ble godkjent.

Snakket om piloteringen, vi intervjuer to kollegaer. Håper på å være klare til uka! Begynte å se på opptaksmulighetene, dette var ikke så enkelt som vi trodde.

Må benytte 2 enheter: hver vår telefon som settes flymodus.

Klundrer litt med å få det til: Hilde får lagt inn kode til mitt skjema og sendt opptak dit med ikke omvendt. Appene må lastes inn på nytt på telefonene.

Har sendt mail til to av rektorene med ønske om møte.

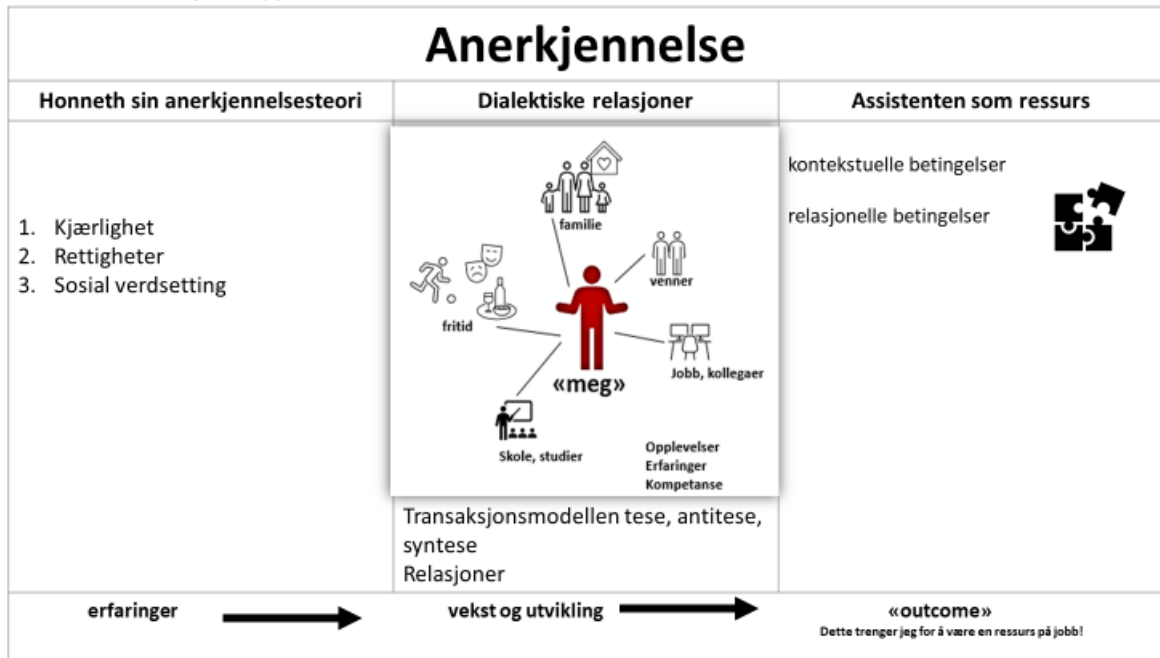
Hilde har skrevet innledning til intervjuguiden

Til neste uke må vi skrive ut samtykkeskjemaene.

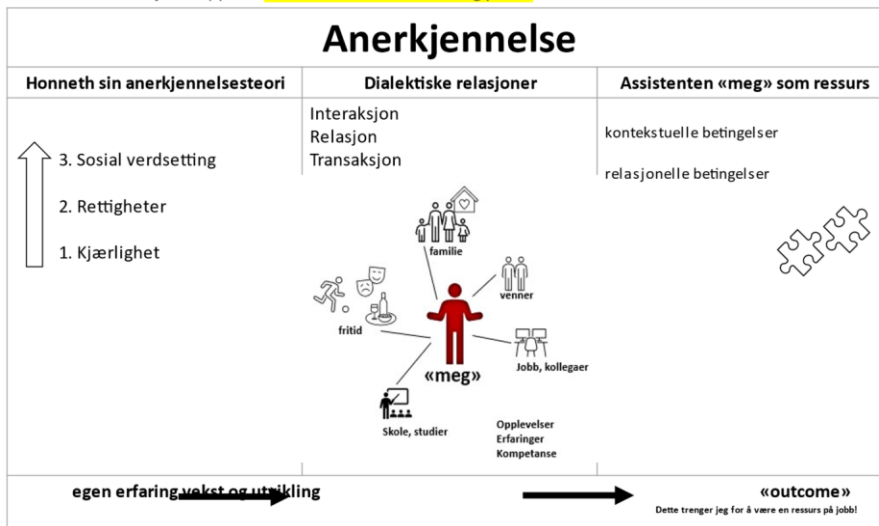
Utvikling av figur for teoretisk fundament

Vedlegg 6

2022-03-03 Versjon 1 oppsett

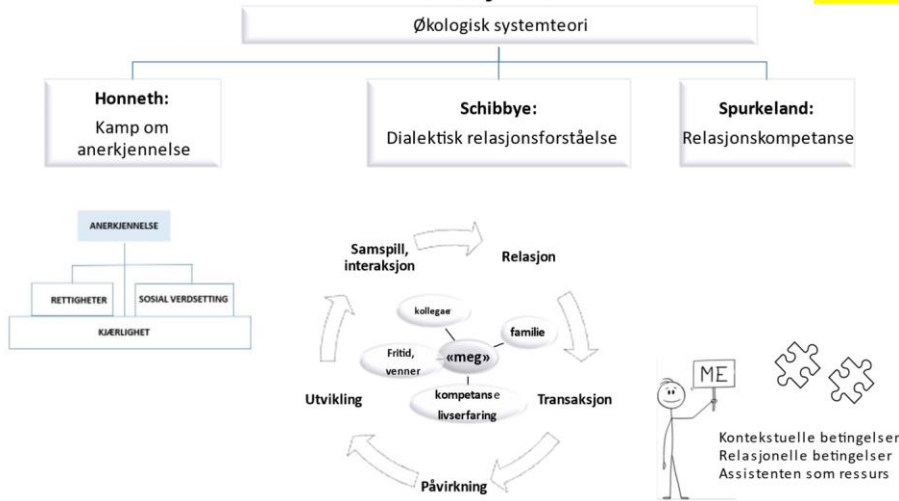


2022-03-04 Versjon 2 oppsett REDIGERBAR endret retning pil 9.3

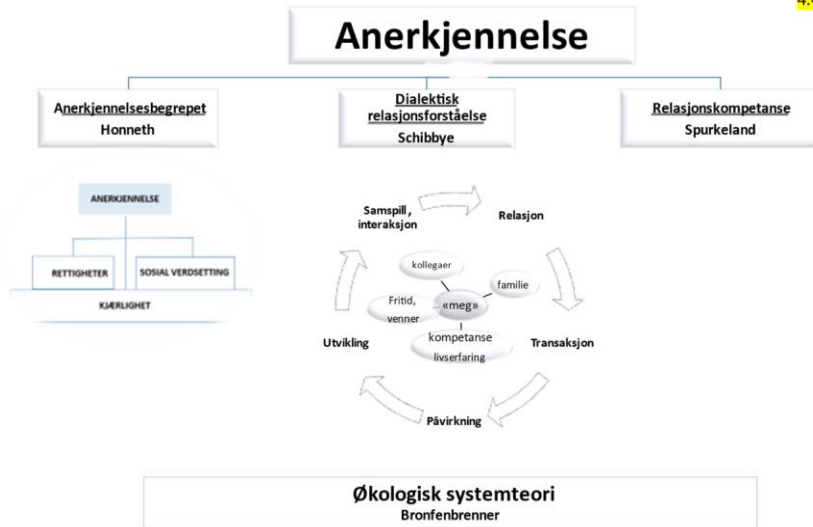


Anerkjennelse

21.3.22 versjon 1



4.4.22 versjon 3



Endelig modell, 15.05.2022

