



Universitetet
i Stavanger

DET HUMANISTISKE FAKULTET

MASTEROPPGAVE

Studieprogram: Master i spesialpedagogikk Det humanistiske fakultet. Institutt for grunnskolelærerutdanning, idrett og spesialpedagogikk	vårsemesteret, 2017 Åpen/ konfidensiell
Forfatter: Svein Roald Laland Usken (signatur forfatter)
Veileder: Stein Erik Solbø Ohna, professor ved IGIS	
Tittel på masteroppgaven: <i>Skoleassistenten - en uklar aktør i norsk skole</i> En studie av skoleassistentens deltakelse i skolefelleskapet og rolle knyttet til elevmangfoldet Engelsk tittel: <i>Teacher Assistant – an unclear role in Norwegian school</i> A study of the Teacher Assistant's participation in the school's workcommunity and role related to student diversity	
Emneord: skoleassistent deltakelse arbeidsfelleskap klassefelleskap elevmangfold	Antall ord: 38562 ekskludert: sammendrag, forord, innholdsfortegnelse, litteraturliste og vedlegg. Stavanger, 12.06. 2017

Sammendrag

Skoleassistenten- en uklar aktør i norsk skole. En studie av skoleassistentens deltakelse i skolefelleskapet og rolle knyttet til elevmangfoldet.

Formålet ved denne studien er å belyse hvilke kompetanser skoleassistentene besitter, hvilke oppgaver de utfører i skolen og om de bidrar til at flere barn kan delta og trives i klassefelleskapet. Samtidig vil kvaliteten på skoleassistentene sin deltakelse i arbeidsfelleskapet ved skolen bli undersøkt. Om det er et samspill mellom disse to forholdene, vil bli drøftet i oppgaven.

Problemstillingen for denne studien er: *Hvordan kan vi forstå sammenhengen mellom skoleassistenter sin deltakelse i arbeidsfelleskapet og skolens evne til å øke barns deltakelse i klassefelleskapet?*

Metoden som ble brukt for å belyse problemstillingen var semistrukturerte intervju på en barneskole som var strategisk valgt ut fra gode resultater på skoleundersøkelsen i 2015.

Resultater fra undersøkelsen viser at skoleassistentene sin arbeidserfaring, livserfaring, tilknytting til nærområdet og relasjonelle kompetanse kompenserer for en mangel på formell og faglig kompetanse, særlig på småtrinnet i skolen. Skoleassistentene og lærerne i utvalget har utviklet et likeverdig samarbeidsforhold basert på tosidig kommunikasjon, fremfor mer ensidig veiledning. Dette har bidratt til at skoleassistentene i utvalget, i motsetning til de andre deltakerne, beskriver arbeidsmiljøet på skolen som felles og ikke todelt. Det likeverdige samarbeidet mellom lærer og skoleassistent, i rollen som fast generell ressurs i klassen, bidrar også til frigjort tid for lærer, mer deltakende læringsmetoder, en positiv betydning for klasse- og skolemiljøet, samt muliggjør en økt deltakelse i klassefelleskapet for elever med behov for særskilt tilrettelegging.

Konklusjonen på studiens problemstilling er at en god relasjon og et likeverdig samarbeid mellom lærer og skoleassistent bidrar til å øke barns deltakelse, trivsel og læring i klassefelleskapet. Tall fra GSI (2017) viser at skoleassistentene i stadig større grad er knyttet til ordinær undervisning og tilrettelegging i klassen, en utvikling som fører til at flere barn får delta i klassefelleskapet. Et likeverdig samarbeidsforhold mellom lærer og skoleassistent vil kunne bidra positivt i denne prosessen.

Forord

Det har vært en spennende og interessant erfaring å skrive denne masteroppgaven. Oppgaven sitt tema og aktualitet har bidratt til dette og motvirket de mer mørke og ensomme sidene ved en slik skriveprosess. Men det er også mange som har støttet meg i dette arbeidet.

Min veileder Stein Erik Solbø Ohna, professor ved Institutt for grunnskolelærerutdanning, idrett og spesialpedagogikk ved Universitetet i Stavanger, har vært til uvurderlig hjelp gjennom hele prosessen. Hans refleksjoner og kunnskaper har inspirert og bidratt til at jeg ikke har gått meg fullstendig vill i tematikken.

Jeg vil også takke rektor ved Hafrsfjord skole, Sigfrid Underbakke, som støttet og la til rette for at jeg kunne ta dette studiet som videreutdanning.

Deltakerne i undersøkelsen må takkes for at de valgte å dele sine tanker og erfaringer med meg. I den anledning må også rektor ved skolen takkes for sin imøtekommenhet og bidrag ved å legge til rette for at en ukjent masterstudent kunne gjennomføre intervjuene.

Til slutt vil jeg takke min kone, Torill Byberg, og våre barn for deres tålmodighet og støtte det siste året.

Stavanger, mai 2017

Svein Roald Laland Usken

Innholdsfortegnelse

Sammendrag	1
Forord	3
1 Introduksjon	6
1.1 Bakgrunn for valg av tema	6
1.2 Studiens formål.....	7
1.3 Presentasjon av problemstilling og forskningsspørsmål	8
1.4 Begrepsavklaring og avgrensning av oppgaven	9
2 Teoretisk innramming	10
2.1. Historisk kontekst og perspektivskifter	10
2.2 Presiseringer og retningslinjer knyttet til skoleassistenter.	14
2.3 Teoretisk perspektiv	17
2.3.1 Sosiokulturelt perspektiv.....	17
2.3.2 Inkluderingsperspektivet.....	19
2.3.3 Deltakerperspektivet.....	23
2.4 Tidligere forskning på skoleassistenter.	25
2.4.1 Nøkkeldata om skoleassistenter.	26
2.4.2 Skoleassistenter sin kompetanse og betydning for elevers læringsutbytte	28
2.4.3 Skoleassistenter sin betydning for elevers trivsel og interaksjon.	31
2.4.4 Skoleassistenter sine oppgaver og samarbeidsforhold til lærer	31
2.3.5 Oppsummering og presisering av forskningsspørsmål.	34
3 Metodisk tilnærming	36
3.1 Forskningstilnærming.....	36
3.1.1 Valg av forskningsdesign.	36
3.1.2 Veien mot et vitenskapsteoretisk perspektiv.....	38
3.1.3 En hermeneutisk tilnærming.....	39
3.2 Konstruksjon av data	41
3.2.1 Valg av metode.....	41
3.2.2 Utforming av intervjuguide	42
3.2.3 Kriterier for utvalget.....	43
3.2.4 Framgangsmåte ved kontakt av skole	46
3.2.5 Det endelige utvalget	46
3.2.6 Intervjusituasjonen og intervjukvaliteten	47
3.3 Analysen av intervjudata	50
3.3.1 En eklektisk intervjuanalyse - <i>bricolage</i>	50
3.3.2 Valg av analytiske verktøy	51

3.3.3 Kategoriseringen av analyseresultatene	54
3.4 Reliabilitet, validitet og generaliserbarhet.....	56
3.4.1 Reliabilitet.....	56
3.4.2 Validitet	57
3.4.3 Generaliserbarhet.....	59
3.5 Etikk	60
4 Presentasjon og tolkning av resultater.....	63
4.1 Bakgrunnsinformasjon knyttet til skolen i undersøkelsen.....	63
4.2 Skoleassistentene sin erfaringsbakgrunn og ulike kompetanser.....	64
4.2.1 « litt fag må de jo ha»	64
4.2.2 «jeg har ansienniteten på livserfaring».....	67
4.2.3 «Jeg bor 300 meter nede i veien her..».....	70
4.3 Skoleassistentene sine oppgaver og rolle knyttet til elevmangfoldet.	70
4.3.1 «Men målet er jo hele veien, sant, inn i klasserommet»	71
4.3.2 «Jeg hadde ikke klart meg uten, for å si det sånn»	73
4.3.3 «en sånn usynlig hjelpende hånd»	75
4.3.4 «det er jo jobben vår å sørge for at de kommer inn med medelever».....	77
4.4 Skoleassistentene sin rolle i arbeidsfellesskapet.	79
4.4.1 «Jeg går ikke rundt og føler jeg er under noen, for å si det slik»	80
4.4.2 « vi har det litt sånn likestilt på en måte, er like nyttige begge to.»	82
5 Drøfting og konklusjon	85
5.1 Hvilke kompetanser har skoleassistentene som er nyttige i møte med elevmangfoldet?.....	85
5.2 Hvilke faktorer påvirker skoleassistentene sin deltakelse i arbeidsfellesskapet ved skolen?.....	88
5.3 Hvordan bidrar skoleassistentene til å øke eller begrense elevers deltakelse i skolen?	92
5.4 Konklusjon	97
5.5 Avsluttende refleksjoner.....	101
6 Litteraturliste.....	103
7 Vedlegg.....	107
7.1 Vedlegg nr. 1	108
7.2 Vedlegg nr. 2	115
7.3 Vedlegg nr. 3	116
7.4 Vedlegg nr. 4	118
7.5 Vedlegg nr. 5	119

1 Introduksjon

Skoleassistenter sin rolle i skolen er et tema som vekket min interesse av flere ulike årsaker. I dette kapitlet vil jeg først gjøre rede for bakgrunnen for mitt valg av tema og formålet med studien. Deretter vil jeg presentere studiens problemstilling og mine valg av forskningsspørsmål.

1.1 Bakgrunn for valg av tema

Det har de seneste årene blitt ansatt stadig flere skoleassistenter i skolen. Tall fra Grunnskolens Informasjonssystem (GSI, 2017) viser at antall årsverk utført av skoleassistenter har økt med 73% fra 2001 til i dag. Denne økningen har fått en blandet mottagelse og blitt gjenstand for diskusjon i både skolen og i samfunnsdebatten. Når Utdanningsforbundet bruker overskriften *En boom av ufaglærte* om økningen av assistenter (Utdanningsforbundet.no, 2015, 18.12) og tidligere leder Mimi Bjerkestrand mener antallet er *uakseptabelt høyt* (VG.no, 2011, 23.08) benyttes begreper og ordlyd som ikke bidrar til å skape en nyansert debatt.

Bakgrunnen for mitt valg av tema, var at egne erfaringer ikke stemte overens med et slikt bilde. Min erfaring var at skoleassistenter, ofte uten den nødvendige støtte, informasjon eller tid til forberedelse eller samarbeid, spiller en viktig rolle i skolen særlig knyttet til elevmangfoldet i skolen. Om dette inntrykket skyldtes spesielle omstendigheter eller kunne være tilfelle ved også andre skoler, var noe som kunne være interessant å undersøke nærmere.

Et annet aspekt som har vært sentralt for valg av tema er to utviklingstrender i norsk skole.

1. Spesialundervisningen sin tradisjonelle organisering og form i skolen, som utfordres av inkluderingsperspektivet.
2. Introduksjonen av et støtteapparat rundt læreren, hvor skoleassistenten får en stadig mer sentral rolle.

Skoleassistentene sin rolle i skolen er nært knyttet til disse utviklingstrendene. Inkludering har vokst frem som et ideal i norsk skole og er etter hvert blitt nedfelt som et krav til opplæringen, blant annet i veileder for spesialundervisning (UDIR, 2009). Likevel er det først de siste årene at det registreres en reduksjon i bruken av spesialundervisning utenfor klasserommet (GSI, 2017). Samtidig som fremveksten av inkluderingsperspektivet er i ferd med å utfordre tradisjonell spesialundervisning sin alene- og gruppeundervisning, har andelen assistenter i skolen blitt stadig høyere og en større andel har sitt arbeid i klassene (GSI, 2017).

Skoleassistenter har fått mange ulike oppgaver i norsk skole, selv om det enda ikke har blitt

etablert en fast modell for hvordan lærere og skoleassistenter skal samarbeide. Dette arbeidet er i startfasen gjennom blant annet prosjektet *Et lag rundt læreren* (Borg, Drange, Fossetøl og Jarning, 2014), som har som formål å utvikle en modell for bruk av flerfaglig kompetanse i skolen.

Disse utviklingstrendene reiser mange interessante spørsmål knyttet til skoleassistentene sin rolle i dagens og morgendagens skole. Dette bakteppet danner sammen med mine egne erfaringer bakgrunnen for mitt valg av tema.

1.2 Studiens formål.

Formålet med studien er å undersøke skoleassistentene sin rolle knyttet til elevmangfoldet i skolen. I den anledning er det viktig å undersøke hvilke kompetanser skoleassistentene besitter, hvilke oppgaver de utfører i skolen og om de bidrar til at flere barn kan delta i klassefelleskapet. Samtidig vil kvaliteten på skoleassistentene sin deltakelse i arbeidsfellesskapet i skolen bli undersøkt. I hvilken grad det er et samspill mellom skoleassistentene sin deltakelse i arbeidsfellesskapet og skolens evne til å tilrettelegge for at flest mulig barn kan delta i klassefelleskapet, vil være et viktig spørsmål som denne studien søker å belyse.

Det vil i den sammenheng også være interessant å undersøke denne tematikken opp mot to utviklingstrender i skolen på nasjonalt plan. Den ene utviklingstrenden er prosessen mot et utvidet støtteapparat rundt lærer i klassen, kjennetegnet av flere skoleassistenter tilknyttet klassene (GSI, 2017). Den andre utviklingstrenden er et sterkere søkelys på inkludering, kjennetegnet av en nedgang i andelen spesialundervisning utenfor klasserommet de siste årene (GSI, 2017).

Om det er en sammenheng mellom disse to trendene og skoleassistenten sin rolle i skolen vil denne studien søke å belyse. Kan det være at i en skole hvor lærer har eneansvar for klassen, vil skoleassistentene hovedsakelig være knyttet til spesialundervisning utenfor klasserommet. En skole som derimot tilrettelegger for en mer likeverdig deltakelse i klassefelleskapet for alle elevene, vil i større grad benytte skoleassistenten som en ressurs i klassen. Om tallene fra GSI (2017) gir et grunnlag for en slik hypotese er uklart. Formålet med denne undersøkelsen blir å belyse om det kan finnes slike sammenhenger mellom skoleassistentene sin rolle og deltakelse i arbeidsfellesskapet og skolen sin evne til å øke barns deltakelsen i klassefelleskapet.

1.3 Presentasjon av problemstilling og forskningsspørsmål

Utgangspunktet for min studie var å undersøke den noe uklare rollen skoleassistentene kan sies å ha i skolen. Basert på egne erfaringer og gjennom mitt studie i spesialpedagogikk oppsto en interesse for denne tematikken, nettopp siden så mange faktorer knyttet til skoleassistenter sin rolle i skolen er uklare og lite forsket på. Denne uklarheten kan angå hva som er skoleassistentene sine arbeidsoppgaver, hvilken kompetanse de innehar, i hvilken grad de deltar i arbeidsfellesskapet ved skolen og om skoleassistenten bidrar til å øke eller begrense elever sin deltakelse i klassefellesskapet. Til sammen var et ønske om å undersøke disse uklarhetene utgangspunkt for tittelen: *Skoleassistenten- en uklar aktør i skolen.*

For å presisere formålet med studien valgte jeg å legge til en undertittel: *En studie av skoleassistenter sin deltakelse i arbeidsfellesskapet og rolle knyttet til elevmangfoldet i skolen.* I undertittel introduseres begreper som *deltakelse, felleskap* og *mangfold* som alle har utgangspunkt i studiens teoretiske perspektiv. Tittel og undertittel på oppgaven åpner opp for å undersøke mange ulike aspekter knyttet til skoleassistentene sin rolle i skolen og drøfte dem i lys av en teoretisk innramming. For å presisere hvilket aspekt som er det mest sentrale i denne studien og utgangspunkt for drøftingen, var det nødvendig å formulere en mer konkret problemstilling: *Hvordan kan vi forstå sammenhengen mellom skoleassistenter sin deltakelse i arbeidsfellesskapet og skolens evne til å øke barns deltakelse i klassefellesskapet?*

Mitt valg av problemstilling åpner opp for å undersøke mulige sammenhenger mellom kvaliteten på skoleassistenter sin deltakelse i arbeidsfellesskapet på den ene siden, og skolens evne til å skape en likeverdig deltakelse i klassefellesskapet for alle elevene på den andre siden. Bakgrunnen til denne problemstillingen er et ønske om å undersøke sammenhengen mellom disse to aspektene.

Det første aspektet dreier seg om i hvilken grad skoleassistentene deltar i skolens arbeidsfellesskap. Deltakelse må da forstås i vid betydning og omhandler både kvalitet på samarbeid, tilgang på informasjon, organisatoriske faktorer, verdsettelse og sosial interaksjon med andre tilsatte. Arbeidsfellesskapet omfatter i denne sammenheng det sosiale arbeidsmiljø ved skolen, men også skoleassistentene sitt samarbeidsforhold med lærer og andre tilsatte. Et aspekt knyttet til arbeidsfellesskap er også om skolefritidsordningen (SFO) sin organisering bidrar til flere ulike fellesskap.

Det andre aspektet jeg ønsker å undersøke er skoleassistentene sin rolle knyttet til elevmangfoldet ved skolen. Med begrepet elevmangfold menes både barn som klarer seg fint

innenfor ordinær undervisning og barn som har behov for noe tilpasset opplæring eller særskilt tilrettelegging. Skoleassistentene sin ulike roller knyttet til elevmangfoldet vil dermed omfatte både forhold knyttet til skolemiljø og SFO for alle elevene, samt faktorer relatert til spesialundervisning, særskilt tilrettelegging og som generell ressurs i klassen.

For å komme fram til en konklusjon på problemstillingen, kan det være nødvendig å gå veien om noen flere og mer konkrete forskningsspørsmål. Særlig tre ulike faktorer knyttet til skoleassistenter sin rolle i skolen må undersøkes og diskuteres før en konklusjon kan trekkes angående problemstillingen. De tre faktorene omhandler status i dagens skole både knyttet til barns og skoleassistenter sin deltakelse i skolefelleskapet.

- Hvilke kompetanser har skoleassistentene som er nyttige i møte med elevmangfoldet?
- Hvilke faktorer påvirker skoleassistentene sin deltakelse i arbeidsfellesskapet ved skolen?
- Hvordan bidrar skoleassistentene til å øke eller begrense elevenes deltakelse i klassefellesskapet?

Til sammen vil forhåpentligvis svarene på disse forskningsspørsmålene gi meg et grunnlag til å konkludere i forhold til studiens problemstilling.

1.4 Begrepsavklaring og avgrensning av oppgaven

Med skoleassistent forstås personer som er ansatt med denne stillingsbetegnelsen i full- eller deltidsstilling i grunnskolen, både med og uten fagbrev i barne- og ungdomsarbeid. En mer grundig innføring bli gitt i delkapittel 2.2.1.

Elever med særskilte behov er i denne oppgaven begrenset til elever som omfattes av opplæringslovens (1998) § 5-1: «Elevar som ikkje har eller som ikkje kan få tilfredsstillande utbytte av det ordinære opplæringstilbodet, har rett til spesialundervisning».

Oppgaven vil avgrensnes til å omhandle skoleassistenter sin rolle i grunnskolen, og fortrinnsvis barneskolen. Siden en del av min teoretiske innramming berører også skoleassistenter i ungdomsskolen vil avgrensningen være 1-10 trinn i grunnskolen.

2 Teoretisk innramming

I dette kapitlet vil det først bli redegjort for den skolehistoriske bakgrunnen som danner utgangspunktet for min problemstilling. Deretter vil noen presiseringer angående stillingsbetegnelsen skoleassistent bli gjort, og retningslinjer knyttet til skoleassistene sitt ansvarsområde og arbeidsoppgaver bli belyst. Oppgaven sitt teoretiske perspektiv vil bli redegjort for i kapittel 2.2. I den sammenheng er et sosiokulturelt læringsperspektiv, inkluderingsperspektivet og deltakerperspektivet sentralt. Til slutt vil jeg vise til tidligere norsk og internasjonal forskning på skoleassistenter og presentere noen sentrale kvantitative data knyttet til skoleassistentene sin rolle i norsk skole.

2.1 Historisk kontekst og perspektivskifter

«Perspektivskifter kan bare forstås historisk» skriver Vislie i sin artikkel *Inkluderende opplæring: idegrunnlag og politikk. Utopi- realitet?* (Vislie, 2003). For å diskutere skoleassistenter sin rolle i dagens skole er det derfor nødvendig å se situasjonen i en historisk kontekst.

Med *Lov om abnorme børns undervisning* fra 1881 og innføringen av *Folkeskoleloven* av 1886 påtok staten seg for første gang et visst ansvar for de barna som falt utenfor vanlig skole (ibid). De første spesialskoleinstitusjonene ble etablert, og stadig nye elevgrupper ble disse spesialskolene sitt ansvarsområde ut over første halvdel av 1900-tallet (ibid).

Utdanningssystemet var todelt der spesialskolene og folkeskolen opererte uavhengig av hverandre.

Spesialskolene ble stort sett drevet av staten og representerte derfor ingen utgifter for kommunene. Mange av dem var store sentralinstitusjoner som fungerte som internatskoler. Mange barn i ulike vansker bodde på slike skoler, men siden mange ble erklært for «ikke opplæringsdyktige» var det ofte lite undervisning (Fox, 2000, s. 11).

På 1950-tallet startet en del byer og tettbebygde strøk opp med hjelpeundervisning i lokale skoler, noe som skapte en viss bevegelse mellom de to systemene. Det var stort sett vanlige kommunalt ansatte lærere som sto for undervisningen i slike «hjelpeklasser». Først etter noen år mottok slik hjelpeundervisning statlig støtte, og det statlige monopol på spesialundervisning var brutt (Vislie, 2003, s.5).

Ut over 1960-tallet ble organiseringen i segregerte spesialskoler utfordret blant annet av Arne Skouen gjennom aksjonen *Rettferd for de handikappede* (ibid). Tanken om en integrering av barn i vansker i en skole for alle vokste frem, og Blomkomitéen la grunnen for en ny felles

grunnskolelov i 1975. Spesialskoleloven og grunnskoleloven ble slått sammen, og etter hvert ble de aller fleste spesialskolene nedlagt. Omleggingen førte til behov for assistenter til enkelte elevgrupper. Assistentene ble i denne fasen brukt som personlige hjelpere til enkelt elever med ulike vansker (Utdanningsforbundet, 2013). De siste spesialskolene ble i 1992 omgjort til ulike kompetansesentre (Fox, 2000, s. 11).

Spesialundervisning og spesialpedagogikk fikk en stadig større rolle innenfor skolen ut over 1970- og 80-tallet, men den tradisjonelle arbeidsdelingen mellom dem ble opprettholdt. Spesialpedagogikken var knyttet til spesialundervisningen, og allmennpedagogikken til den ordinære opplæringen (Haug, 2011, s. 131). Denne spesialundervisningen var ofte et segregert tilbud, men nå innenfor nærskolens sine vegger. Vislie bruker begrepet «integreringsfellen» om denne modellen (Vislie, 2003, s. 6). Med det ønsker hun å synliggjøre det paradoksale i å kalle en slik løsning for integrering, når det i mange tilfeller kun var snakk om å flytte en spesialavdeling utenfra ned i skolen sin kjelleretasje.

Ut over på 1990 tallet ble begrepet tilpasset opplæring mer sentralt i norsk skoleutvikling. Fra å være et begrep som tidligere ble brukt mer eller mindre som synonym til spesialundervisning, blir det nå knyttet til alle elever og innenfor klassefelleskapet (Jenssen og Lillejord, 2009). Det slås nå fast at opplæringen må «tilpasses ikke bare fag og stoff, men også alderstrinn og utviklingsnivå, den enkelte elev og den sammensatte klasse» (St.meld. nr. 40, 1992-1993, s. 84).

Dette skiftet mot et inkluderingsfokus i norsk skolepolitikk hang sammen med utviklingen internasjonalt og resulterte i at Norge sammen med 91 andre land undertegnet UNESCO sin Salamanca-erklæring om inkluderende opplæring i 1994 (Vislie, 2003, s. 6). Med læreplanen L-97 blir tilpasset opplæring frikoblet fra spesialundervisning og søkelyset blir rettet mot hvordan skolen i større grad kan inkludere elever innenfor klassefelleskapet (Jenssen og Lillejord, 2009). Smith-utvalget understreket i 1995 sammenhengen mellom kvaliteten på ordinær undervisning og spesialundervisning. Først når eleven ikke har tilfredsstillende utbytte av tilpasset opplæring innen ordinær undervisning har en rett på spesialundervisning (Jenssen og Lillejord, 2009).

Med Reform-97 ble også grunnskolen utvidet til 10 år, og skolestart skulle være når barn ble 6 år. Allerede fra slutten av 80-tallet hadde skolefritidsordning blitt startet opp ved mange skoler, men ble i 1998 lovfestet for første til fjerde trinn i grunnskolen, og helt fram til syvende trinn for barn med særskilte behov (Opplæringsloven, 1998). Skoleassistenter ble fra da av en stadig større andel av skolen sitt personell. Utenom å være i SFO før og etter

skoletid, fikk mange i tillegg ulike arbeidsoppgaver knyttet til ordinær undervisning, tilpasset opplæring, spesialundervisning, leksehjelp og friminuttvakt.

Økningen i antall assistenter i grunnskolen ble møtt av bekymringer knyttet til kvaliteten i arbeidet. På grunn av denne bekymringen ble FOU-prosjektet 6/94 (FOU, 1996) iverksatt. Undersøkelsen skulle kartlegge assistentbruken og deres kvalifikasjoner i Oslo og Akershus. Resultatene viste at som gruppe hadde assistentene ca. 10 års arbeidserfaring og halvparten hadde videre utdanning utover videregående skole. Konklusjonen i rapporten var: «Det fremtrer etter vår vurdering et klart inntrykk av at assistentene er en velutdannet og livs-erfaren gruppe. Det tilsier at anerkjennelsen bør oppgraderes innen profesjonell samhandling» (FOU, 1996).

Et sterkere fokus på internasjonale tester som PISA og TIMSS bidro til innføringen av Kunnskapsløftet (K06) som ny læreplan i 2006 (Thuen, 2010). Inkludering blir med K06 en politisk programerklæring for skolen. «Alle barn og unge skal være en del av et inkluderende felleskap som gir muligheter for læring og utvikling» (NOU:18, 2009, s. 13). Samtidig blir den enkelte elevs læringsutbytte mer sentralt i norsk skolepolitikk, noe K06 sine kompetansemål og testing av disse på 5. og 8. trinn gjennom nasjonale prøver reflekterer.

Samtidig som inkluderende opplæring er blitt et skolepolitisk mål med K06, ser vi at andelen spesialundervisning fortsatte å øke frem mot 2011 (GSI, 2017). I toppåret 2011 mottok 52 972 elever spesialundervisning som i all hovedsak ble gitt utenfor klassen. Disse tallene kan tyde på at stadig flere elever ikke hadde tilfredsstillende utbytte av ordinær undervisning, noe som er kriteriet for å ha rett på spesialundervisning etter enkeltvedtak.

I følge «Rett til læring» (NOU, 2009, s. 18) kan så mye som 25 prosent av elevene i norsk skole ha vansker med å delta aktivt i opplæringen. Haug (2011, s. 139; Haug, 1995) så dette som et tegn på at vi har gjort for lite for å skape en «skole for alle», noe som har resultert i ordinær opplæring for «gjennomsnittseleven» og spesialundervisning til noen av de som faller utenfor.

Hausstätter (2013) lanserer «20-prosentregelen» basert på tall fra norsk forskning (NOU, 2009 og Nordahl og Sunnevåg, 2008, sitert fra Hausstätter, 2013). Ifølge Hausstätter er en logisk konklusjon av at 20-25 prosent av elevene ikke har utbytte av ordinær undervisning at det burde vært mer spesialundervisning i norsk skole (ibid). Dette synspunktet underbygges med å vise til at i Finland og England har også 20 prosent av elevene lite utbytte av ordinær undervisning (ibid). Spesialundervisning representerer ifølge Hausstätter et kompenserende

element som ikke eksisterer i andre strategier, men for å lykkes må man ifølge Hausstätter ta et oppgjør med den negative omtalen spesialundervisning møter fra enkelte hold (ibid).

Vislie (2013, s. 13) mener tvert om at svaret på denne utfordringen må være at mangfoldet i skolen må møtes med en ny pedagogisk praksis- ikke mer av det samme: «Når skolen for alle blir et rop om spesialundervisning for alle, da takler vi ikke mangfoldet» (ibid). I tillegg etterspør Vislie en felles nasjonal praksis, i motsetning til i dag hvor noen kommuner praktiserer segregering, noen integrering og enkelte forsøker seg på en inkluderende opplæring. Dette kan oppnås ifølge Vislie ved å utvikle en lærerkompetanse for en inkluderende opplæring gjennom lærerutdanningsinstitusjonene (ibid).

Elevens faglige mestringsnivå ble med K06 og innføringen av nasjonale prøver en viktig indikator for om det er behov for individuell tilpasset opplæring (Thuen, 2010).

Spesialundervisning fikk ifølge Dale et omfang som ikke var identisk med en formalavgrensning til loven om enkeltvedtak om spesialundervisning (Dale, 2011). Tilpasset opplæring blir betraktet fra flere hold som et virkemiddel for å få ned andelen elever som mottar spesialundervisning (St.meld nr.18, 2010-2011).

Nevøy og Ohna (2014) viser til hvordan kommuner i Norge har utviklet ulike modeller angående fordeling av ressurser til spesialundervisning. I Stavanger kommune (Stavangerskolen, 2015) benyttes for eksempel både kommunedekkende forsterkede avdelinger og ekstraressurser til nærskolene. En ny ressursmodell for spesialundervisning ble vedtatt av kommunalstyret for oppvekst våren 2014. Tildelingen av ressurser ble da knyttet opp mot antall elever ved skolen, samt en gradering ut fra bydelens plassering på levekårsundersøkelsen. Før var tildelingen av ressurser knyttet opp mot antall elever med individuell opplæringsplan (IOP). Et siktemål med den nye modellen er at flere elever skal få tilpasset opplæring og dermed ikke ha behov for spesialpedagogiske tiltak.

Det vil også være økonomiske motiv knyttet til hvordan skolen forholder seg til mangfoldet i elevgruppen. Nevøy og Ohna (2014, s. 26) viser i sin studie av spesialundervisningen sin dynamikk i grunnopplæringen til hvordan en kamp om ressurser kan føre til at skoler søker om mer ressurser enn det som trengs, gjennom en utstrakt oppmelding til PPT. I Stavanger kan et eksempel på dette være at spesialundervisningen i private skoler har økt med 50 prosent i skoleåret 2014-2015 (NRK.no, 2016, 13.10). I motsetning til den kommunale skolen i Stavanger er tildelingen av ekstraressurser til spesialundervisning i private skoler fortsatt knyttet opp mot elevens enkeltvedtak, noe som kan være en del av forklaringen.

De seneste årene har derimot tall fra GSI (2017) vist at antallet elever som mottar spesialundervisning er i ferd med å gå ned. I dag mottar 49 366 elever en eller annen form for spesialundervisning, en liten nedgang på 7 % fra 2011. I tillegg viser data fra GSI at stadig større andel av spesialundervisningen gitt til elever med enkeltvedtak, er tilrettelegging i klassen. I 2017 er andelen tilrettelegging i klassen 37% av spesialundervisningen, en økning de siste fire årene på 73 % (GSI, 2017).

Om disse tallene tyder på et skifte knyttet til skolen sitt møte med elevmangfoldet er enda for tidlig å slå fast. Nedgangen i spesialundervisning gitt utenfor klassen kan være et resultat av en omdefinering av tiltak i skolen, fra at tiltak ble definert som spesialundervisning over mot å anse det som tilpasset opplæring, tidlig innsats eller intensiv opplæring. Hvilke konsekvenser denne utviklingen har hatt for skoleassistentene sin rolle i skolen vil bli belyst senere (kapittel 2.3.1).

2.2 Presiseringer og retningslinjer knyttet til skoleassistenter

I denne delen vil det først bli redegjort for ulike stillingsbetegnelser som benyttes i forhold til assistenter, og mitt valg av benevnelsen skoleassistent vil bli begrunnet. Deretter vil det bli belyst hvilke retningslinjer som finnes knyttet til skoleassistenter sitt arbeid innen ordinær undervisning, tilpasset opplæring og spesialundervisning.

I Norge har assistenter blitt en viktig yrkesgruppe innen både barnehage og skole.

Betegnelsen *skoleassistent* viser til assistenter sitt arbeid innenfor grunnskolen. I barnehage brukes barnehageassistent og i videregående skole er det vanlig å bruke betegnelsen elevassistent, siden assistenten sin stillingsinstruks da er knyttet til enkeltelever. Barn som får tildelt brukerstyrt personlig assistent (BPA) ut fra for eksempel helsemessige årsaker utenom § 5-1, blir finansiert over sosialbudsjettet i kommunen og regnes ikke som skoleassistent, selv om de unntaksvis kan være med barnet i skole og SFO. Hovedregelen bør ifølge et presiseringsbrev fra helsedirektoratet være at BPA ikke tildeles i SFO- og skoletid (Sosial- og helsedirektoratet, 2007). Da vil som regel en skoleassistent utføre BPA sine oppgaver.

Det har vært og er fortsatt mange ulike benevnelser som brukes om skoleassistent. SFO-assistent, fagassistent, lærerassistent, pedagogisk assistent, undervisningsassistent, ufaglært assistent, støtteassistent, spesialassistent, ikke-undervisende assistenter eller kun assistent er bare noen av alle benevnelser som brukes (Fox, 2000). GSI og de fleste skoledokumenter bruker kun *assistenter* som benevnelse, mens SSB bruker *skoleassistenter* for å kunne skille mellom barnehage- og skoleassistenter i sine data. Jeg vil i dette prosjektet bruke betegnelsen

skoleassistenter for å markere et skille mellom arbeidsoppgaver tilknyttet skole og SFO. Men i enkelte sammenhenger hvor det ikke er behov for denne avklaringen, vil kun *assistenter* bli brukt.

Det er ingen krav til formell utdanning for å bli ansatt som skoleassistent, men det stilles krav til politiattest for å arbeide i skolen. I stillingsannonser fremmes gjerne ønske om at søker har fagbrev som barne- og ungdomsarbeider fra den videregående skolen. Skoleassistenter med slikt fagbrev har ifølge lønnstabellen (KS, 2016) en årslønn på 326 300 kr, men skoleassistent uten fagbrev som barne- og ungdomsarbeider har en startlønn på 282 000 kr. I utgangspunktet innebærer et slikt fagbrev at yrkestittel da skal være barne- og ungdomsarbeider. Men i skolen og ellers er det fortsatt vanligst å bruke yrkestittelen skoleassistent, eller skoleassistent med fagbrev, om denne gruppen. Derfor vil barne- og ungdomsarbeidere i denne undersøkelsen bli regnet innenfor yrkesgruppen skoleassistenter, så lenge deres stilling er knyttet til skolen.

Nå har det de siste årene kommet flere studietilbud rettet mot skoleassistenter. NKI tilbyr blant annet yrkesrettet utdanning som pedagogisk assistent, skoleassistent- kreativt arbeid med barn og tilpasset opplæring- spesialpedagogikk for assistenter (NKI, 2017). Slik yrkesrettet utdanning skal fra juli 2017 også kompenseres lønnsmessig (Delta, 2017).

Skoleassistenter har fått mange ulike arbeidsoppgaver innen skolen. Ofte har skoleassistenter en kombinert stilling i SFO sammen med en stillingsprosent som skoleassistent (Stavangerskolen, 2015). En slik kombinert stilling er i mange tilfeller nødvendig for oppnå en fulltidsstilling, noe som er vanlig i Stavanger kommune (ibid). I enkelte kommuner har derimot over 70% av skoleassistene en deltidsstilling (Faggruppe Levanger, 2012).

Videre skilles det ved innrapportering til GSI (2017) mellom bruk av assistenter knyttet til ordinær undervisning og innenfor spesialundervisning, hjemlet i opplæringslovens § 5-1 (Opplæringsloven, 1998). Men det benyttes ikke noen egne benevnelser for skoleassistenter som har oppgaver knyttet til spesialundervisningen i skolen.

Det finnes ulike retningslinjer som ligger til grunn for bruk av skoleassistenter ved ordinær undervisning, tilpasset opplæring og spesialundervisning.

I opplæringsloven (1998) § 10-11 presiseres det hvilke retningslinjer som gjelder for personale som ikke er tilsett i undervisningsstilling og som skal hjelpe til i opplæringa. Der oppgis det at slikt personell må få nødvendig rettleiding, ikke kan ha ansvar for undervisningen og bare må skje under forutsetning av at eleven får forsvarlig utbytte av opplæringen (ibid).

Hva som legges i «nødvendig rettleddning» og «forsvarlig utbytte» vil være åpent for tolkning og relatert til den enkelte undervisningssituasjon. Punktet knyttet til at skoleassistenten ikke skal være ansvarlig for undervisningen, vil derimot peke mot en støtterolle i tillegg til en ansvarlig pedagog. At skoleassistenter får i oppgave å ta vikartimer vil i tilfelle bryte med dette punktet i opplæringsloven.

Skolene har ifølge § 13-7a i opplæringsloven (1998) krav om å tilby leksehjelp i grunnskolen, men retningslinjer for hvordan den organiseres og hvem som er ansvarlige bestemmes av den enkelte skole. Derfor vil noen skoler la lærere ha eneansvar for leksehjelp, mens andre skoler bruker både lærere og skoleassistenter, eller kun skoleassistenter til denne oppgaven..

Tilpasset opplæring har i § 1-3 i opplæringsloven (1998) blitt en plikt som skolene er pålagt å gi alle elever og en forutsetning for å kunne oppnå en likeverdig opplæring. Opplæringsloven åpner opp for at skoleassistenter sammen med lærer kan bidra til dette i undervisningssituasjoner. I § 8-2 i opplæringsloven (1998) åpnes det opp for at tilpasset opplæring kan skje i mindre grupper utenom klassen. Hvem som kan gjennomføre slik tilpasset opplæring i grupper faller også innenfor § 10-11 (Opplæringsloven, 1998), men ansvarsspørsmålet blir nå mer åpent for tolkning. En tolkning kan være at skoleassistent kan gjennomføre slik tilpasset opplæring etter rettleddning fra lærer, uten å ha hovedansvaret.

I følge *Veileder til spesialundervisning* (UDIR, 2009) er tilpasset opplæring som individuelt tiltak beskrevet som mer problematisk: «Dersom skolen bruker ene-undervisning knyttet til elever som ikke har enkeltvedtak som åpner for dette, er organiseringen i strid med opplæringsloven» (UDIR, 2009). I en streng fortolkning vil dette kunne innebære at skolepersonell ikke kan gi støttetimer til enkelt elever som ikke har vedtak om dette. En mer moderat fortolkning vil være at så lenge slik aleneundervisning er av mer spontan og midlertidig karakter, er det ikke snakk om en fast organisering, noe som åpner opp for at lærere og assistenter i enkelttilfeller kan gi støtteundervisning også til elever som ikke har vedtak om dette. Skolesjefen i Stavanger kommune baserer seg nok på en slik moderat fortolkning når det anbefales intensivopplæring: «Skolesjefen har på flere skoleledersamlinger oppfordret skolelederne til i større grad å gi elever som strever faglig, intensivopplæring innenfor opplæringslovens § 8-2. Mange av disse elevene vil dermed ikke ha behov for spesialundervisning» (Stavangerskolen, 2015).

Opplæringslovens § 5-1 sier at «elever som ikke har eller som ikke kan få tilfredsstillende utbytte av det ordinære opplæringstilbudet har rett på spesialundervisning», etter en sakkyndig vurdering fra PPT (Opplæringsloven, 1998). Tilleggsressursene (t-timer) eleven

tildeles etter vedtak fra skoleeier, skal i utgangspunktet si noe om omfang og organisering. Opplæringsloven § 5-5 åpner opp for at det kan gjøres unntak fra § 10-2 krav om kompetanse i undervisningsfag når det gjelder spesialundervisning (ibid). Skoleassistenter kan dermed utføre spesialpedagogisk arbeid uten at retningslinjene i opplæringsloven brytes. Hausstätter og Solli argumenterer for at dette unntaket bryter med prinsippet om likeverdig opplæring i norsk skole (Hausstätter, 2007 og Solli, 2005).

2.3 Teoretisk perspektiv

Dette delkapitlet redegjør for de ulike teoretiske perspektivene som er sentrale for denne undersøkelsen. I forhold til studiens tema og problemstilling er deltakelse et sentralt begrep. Deltakelse vil som teoretisk begrep bli belyst ut fra tre teoretiske perspektiv: et sosiokulturelt perspektiv, inkluderingsperspektivet og til slutt ut fra et deltakerperspektiv.

2.3.1 Sosiokulturelt perspektiv

Det sosiokulturelle perspektivet på læring og utvikling bryter med tidligere perspektiv ved å vektlegge at læring ikke er et individuelt fenomen, men en konsekvens av deltakelse i sosial praksis. Säljö (2001, s.18) forklarer at et sosiokulturelle perspektiv «handler om hvordan mennesker tilegner seg kunnskap og formes av deltakelse i kulturelle aktiviteter, og hvordan de tar i bruk de redskaper som kulturen stiller til disposisjon».

Vygotsky, som har utformet grunnlaget for dette teoretiske perspektivet, mener språket er det viktigste redskapet ikke bare til kommunikasjon, men også til tenking og bevissthet (Imsen, 2005, s. 39). Men selv før språket utvikles vil ifølge Vygotsky utvikling og læring løpe fra det sosiale til det individuelle, ved at barnet først er i stand til å utføre en handling i samspill med andre før det kan gjentas alene (ibid, s. 258). *Den proksimale utviklingssonen* er et begrep Vygotsky bruker for å forklare hvor mye mer vi kan lære og utvikle oss med hjelp av andre, enn om vi står alene (ibid, s. 259). Vygotsky fremhever også viktigheten av å ha høye forventninger og skape positive utfordringer i læringsarbeidet (Vygotsky, 1982, s.290, sitert fra Imsen, 2005, s. 259): «Pedagogiken må orientere sig mod morgendagen i barnets utvikling og vende sig bort fra gårsdagen, Først da vil den kunne vække de utviklingsprosesser til live, som ligger i den nærmeste utviklingszone».

Säljö benytter det sosiokulturelle perspektivet til å forklare at kunnskap ikke er statisk, men avhengig av hvem som har produsert den. «I et sosiokulturelt perspektiv er det åpenbart at kunnskap - produksjonen av den, liksom reproduksjonen – ofte er et resultat av kamp og engasjement; kunnskap har en «varm» (ofte til og med «het») karakter» (Säljö, 2001, s. 26). Dette er ifølge Säljö et viktig aspekt å være bevisst «siden det er gjennom kommunikasjon at

sosiokulturelle ressurser blir skapt, men det er også gjennom kommunikasjon de blir ført videre. Dette er en grunntanke i et sosiokulturelt perspektiv (ibid, s. 22).»

Innenfor et sosiokulturelt perspektiv på læring er et sosialt felleskapet viktig for at læring skal finne sted. Wenger mener læring er sosial deltagelse (Wenger, 1999, s.14). Ikke bare for læring er felleskapet sentralt, men også for utviklingen av identitet. Wenger er opptatt av å se på skolen ikke kun som et sted for faglig kompetanse, men som en viktig arena for barns utvikling av identitet: «Uddannelse har dypest set, og uanset hvilket alderstrinn den finder sted på, at gjøre med åpning af identiter.» (ibid, s. 298). Wenger bygger videre på sosial læringsteori og ideen om at sosial deltakelse er sentralt for all læring, ved lanseringen av sitt begrep *praksisfelleskap*. Det sentrale innholdet i begrepet er læring som sosial deltakelse, noe som er en omfattende prosess knyttet til å være aktive deltagere i sosiale felleskapers praksiser og konstruere identiteter i relasjon til disse (ibid, s.15). «Både deltagelse og ikke-deltagelse konstituerer deres identiteter på indbyrdes forbundne måder» (ibid, s. 199). Hvis en ser på klassefelleskapet som et praksisfelleskap, vil de samme mekanismene kunne gjelde knyttet til elevene sin deltakelse. Ser en på arbeidsfellesskapet ved skolen som et praksisfellesskap, vil Wenger sin teori være relevant i forhold til skoleassistentene sin deltakelse.

Sahlström deler synet på at all læring og sosialisering skjer i interaksjon med andre. Samtaler i undervisning, eller andre kontekster, er ifølge Sahlström en av de viktigste interaksjonsprosessene (Sahlström, 2001). Dette læringssynet er ikke forenelig med en skole hvor elevene hovedsakelig jobber alene med oppgaver. En likeverdighet i opplæringen oppnås ikke ved å organisere undervisningen slik at kun noen elever deltar aktivt. En «lika for alle» holdning kan tvert om bidra til at skolen forsterker ulikheter mellom elevene i stedet for å utjevne dem (ibid, s. 91).

Deltakelse i klassens sosiale interaksjon er ut fra et sosiokulturelt perspektiv av stor betydning for læringsutbytte. Ogden redegjør for at barns sosiale ferdigheter også vil påvirke en slik interaksjon og dermed læringsutbytte. I en studie som Ogden viser til ble det gjort en atferdsvurdering av 10 og 13 åringer i en norsk kommune (Ogden,2001). Atferdsvurderingen bygget på CARES modellen til Gresham og Elliot og målet var å undersøke elevenes sosiale ferdigheter, både gjennom egenvurdering, foreldrevurdering og lærervurdering. Det ble gjort flere interessante funn:

1. Jentene mer positivt vurdert enn guttene.
2. Positiv sammenheng mellom skolefaglig og sosial kompetanse.

3. De sosialt kompetente var mest populære.
4. De barna som var henvist til PPT, barnevern, BUP skilte seg fra resten av årskullet ved å ha lavere sosial kompetanse.

Vi kan her se indikasjoner på at en mangel på sosial kompetanse er en risikofaktor for henholdsvis dårligere skolefaglig kompetanse, sosial eksklusjon og vansker som krever henvisning til hjelpeapparatet. Ogden og Hagen (2013) viser også til studier som indikerer at en god relasjon til medelever vil kunne ha også en positiv effekt for skolerresultater.

«Friendships can reduce the negative impact of poor achievement on internalizing problems» (Schwartz et al., 2008, sitert fra Ogden & Hagen, 2013, s.138). I et sosiokulturelt perspektiv vil et sosialt felleskap som klassen ha betydning for både barns læring og deres sosiale utvikling.

2.3.2 Inkluderingsperspektivet.

En sosiokulturell forståelse av læring og utvikling har hatt betydning for utviklingen av inkluderingsperspektivet. Ainscow (2005) viser til Wenger og begrepet *praksisfelleskaper* i artikkelen *Understanding the development of inclusive education system*.

At this stage in the argument it is important to stress that I am not suggesting that *communities of practise* are in themselves a panacea for the development of inclusive practices. Rather, the concept helps us to attend to and make sense of the significance of social process of learning as powerful mediators of meaning (Ainscow, 2005, s. 11).

Ainscow forklarer her at meningsinnholdet i begrepet praksisfelleskaper er sentralt for utformingen av inkluderende praksis i skolene. Inkludering er et begrep med mange ulike innfallsvinkler. I norske skoleplandokumenter og lover er det inkludering som en rettighet som er gjeldende perspektiv. Norge var tidlig ute med å skrive under på Salamancaerklæringen, sammen med 91 andre land. UNESCO hadde, med blant annet Ainscow som pådriver, fremmet målet *Inclusive education for all learners*. I erklæringen var det tre hovedfaktorer: 1. Redusere ekskludering, 2. Gå på skole lokalt for alle barn, 3. God kvalitet for alle barn (Ainscow & Miles, 2008). Alle disse punktene finner vi igjen i Veileder for spesialundervisning (UDIR,2009), Opplæringsloven (1998) og i Læreplanverket til Kunnskapsløftet (UDIR, 2012):

1. «Inkludering er et krav som retter seg til skolen og til opplæringen. Opplæringen må organiseres og tilrettelegges slik at den virker inkluderende overfor alle elever» (UDIR, 2009).

2. Opplæringsloven § 8-1: «Grunnskoleelevane har rett til å gå på den skolen som ligg nærast eller ved den skolen i nærmiljøet som dei soknar til.» (Opplæringsloven, 1998).
3. «Uavhengig av kjønn, alder og sosial, geografisk, kulturell og språkleg bakgrunn skal alle elevar ha like gode høve til å utvikle seg gjennom arbeidet med faga i eit inkluderende læringsmiljø.» (UDIR, 2012)

I opplæringsloven sin veileder for spesialundervisning står det vidare at opplæring må være inkluderende ovenfor alle elever og at en individuell tilrettelegging ideelt sett skal være løst innenfor rammen av opplæring i klassen (UDIR, 2009).

Vi ser at inkluderingstanken har vunnet frem ikke bare som et *ideal*, men som et *krav* opplæringen skal rette seg etter. Dette rettighetsperspektivet på inkludering er i mindre grad opptatt av hva som menes med inkludering. Inkludering kan dermed ende opp som et «honnørord» som de fleste omfavner, men som på grunn av uklarheten i felles forståelse fører til at lite skjer i praksis ute i skolene (Bachmann & Haug, 2006, sitert fra Solli, 2010, s. 30).

Denne uklarheten adresserer Ainscow og Miles (2008) i artikkelen *Making education inclusive for all learners. Where next?*. Tittelen på artikkelen er en sammensmelting av målene fra Jomtien- og Salamanca erklæringene og Ainscow og Miles hevder at å skape en opplæring som inkluderer alle barn, er den største utfordringen skolesystemet i verden står ovenfor (ibid, s. 15). For å møte denne utfordringen er det nødvendig å utvikle en felles forståelse for hva som menes med inkluderende opplæring, samt undersøke hvilke ulike forståelser av inkluderingsbegrepet som er vanlig i et utdanningsperspektiv (ibid).

Ainscow og Miles (ibid) viser til fem ulike perspektiver knyttet til inkluderingsbegrepet:

1. Inkludering som integrering av funksjonshemmede og barn med spesielle behov i nærskolen.
2. Inkludering med fokus på å unngå disipliner eksklusjon, hvordan undervise «problemelever».
3. Inkludering av sårbare sosiale grupper, som elever med lav sosioøkonomisk status.
4. Inkludering relatert til utviklingen av en «fellesskole» i offentlig regi.
5. Inkludering som et globalt mål om et utdanningstilbud for alle barn i utviklingsland.

Ainscow og Miles mener en positiv utvikling fremover er avhengig av en nærmere avklaring i hva som legges i inkluderingsbegrepet. Utgangspunktet må ifølge Ainscow (2008, s. 15) være en prinsipiell holdning til utdanning, knyttet til:

1. En pågående prosess mot økt deltakelse for barn i skolen, samt redusere *barrierer* som virker ekskluderende.
2. En omstrukturering av skolekultur og ordinær pedagogikk gjennom skoleutvikling og samarbeid.
3. Tilstedeværelse, deltakelse og utbytte for alle barn som kan være sårbare for ekskludering.

Ainscow og Miles mener utviklingen av en *inclusive cultures* er nødvendig for å fremme økt deltakelse for alle barn ved skolene (ibid, s. 26). En slik inkluderende skolekultur kjennetegnes av (Dyson et al, 2002, sitert fra Ainscow & Miles, 2008, s. 27 og Ainscow, M., Booth, T. & Dyson, A, 2006):

1. En enighet blant skolepersonell om verdispørsmål knyttet til mangfold og like muligheter.
2. En stor grad av samarbeid og åpen diskusjon blant skolens personell.
3. Skolene kjennetegnes av lite undervisning/tilpasset opplæring utenfor klassefelleskapet.
4. En skoleledelse og administrasjon som er inkluderende ovenfor sine ansatte og åpen ovenfor foreldre og nærområde.
5. Lokale og nasjonale styresmakter som støtter og ikke motarbeider skolens arbeid mot inkludering.

Å skape en likeverdig deltakelse for alle barn i klassefelleskapet, krever ut i fra dette perspektivet en inkluderende prosess i skolen basert på en likeverdig samarbeidskultur blant skolens personale.

Persson & Persson viser i boken *Inkludering och måluppfyllelse- att nå framgång med alla elever* (2012) hvordan den lille kommunen Essunga i Sverige gjennom å starte en slik prosess gikk fra å være blant de 5 dårligste kommunene i landet, sett i forhold til gjennomsnittskarakter og andel elever som kom inn på videregående skole, til å bli en av de sju beste tre år etterpå (ibid, s. 18). Fra å være en kommune med segregert spesialundervisning i fire avdelinger, uten å spore framgang blant elevene, ble det fremmet ønske fra ansatte ved disse avdelingene om å prøve noe nytt. Gjennom en vitenskapelig forankring i inkluderende pedagogikk, valgte de å bygge på det gode klassefelleskapet og se det positive i mangfoldet og ulikheter mellom elevene. Det ble ut fra dette perspektivet foretatt en omstrukturering hvor spesialavdelingen ble lagt ned og ressursene fulgte med disse elevene inn i klasserommet i form av et to-lærer system (ibid, s. 87). Gjennom et felles

utviklingsarbeid drevet frem av de ansatte og støttet av skoleledelse og skoleeiere klarte Essunga kommune å snu utviklingen. I 2010 hadde alle elevene oppnådd godkjent kompetanse mot kun 62 prosent tre år tidligere (ibid, s. 15).

Utgangspunktet i Essunga var et ønske om utjevne forskjellene og løfte de mest sårbare elevene. Hayes, Mills, Christie & Lingard (2006) deler dette perspektivet ved å basere sin teori om behovet for en ny produktiv pedagogikk og en inkluderende opplæring ut fra et mål om sosial rettferdighet. Skolen og pedagoger må ikke undervurdere elever fra en marginalisert bakgrunn, ved å ha for lave forventninger. En må tvert om være klar over at god pedagogikk egentlig er et spørsmål om sosial rettferdighet: «The quality of pedagogy is a social justice issue.» (Hayes et al, 2006, s.37). Det påpekes videre at det er spesielt viktig at elever fra sosioøkonomisk ressursvake hjem får intellektuelle utfordringer. «If students from such background do not experience classrooms where they are intellectually challenged, we argue that this is a matter of social injustice.» (ibid, s.36).

Florian (2008, s. 202) stiller i sin artikkel *Special or inclusive education: future trends* de samme spørsmål som Ainscow og Hayes, om spesialundervisning er en del av problemet eller en del av løsningen når det gjelder å gi barn like muligheter og samme rettigheter i utdanningssystemet? Hun mener det er ut fra denne kritikken tanken om inkluderende pedagogikk som en løsning har vokst frem. Videre viser Florian til noen faktorer som må være på plass for at inkluderende opplæring skal kunne virke (Florian, 2008; Florian & Spratt, 2013)).

1. Skolen må gå bort ifra tanken om at intelligens er uforanderlig, målbar og normalt fordelt i «*Bell-shaped curve*».
2. Ikke fokusere på vanskene til den enkelte, et diagnostisk læringsperspektiv, men se det naturlige og positive i mangfoldet.
3. Læreres manglende kunnskaper om inkluderende pedagogikk blir sett på som en *barriere*, et synspunkt og begrep hun deler med Ainscow.
4. Lærere må lære seg nye strategier for å samarbeide og lære av hverandre.

Florian viser til Rouse sin modell som belyser hvordan profesjonell utvikling blir gjensidig påvirket av 3 faktorer: *Knowing*, *believing* og *doing* (Rouse, 2008, sitert fra Florian, 2008, s. 205). Samspillet mellom disse faktorene kan også reflekteres ved innføringen av en inkluderende pedagogikk (Florian, 2008, s. 205; Florian, Young & Rouse, 2010, s. 712). Kunnskapen om, troen på og iverksettelsen av inkluderende pedagogikk vil påvirke hverandre. Det sentrale for å utvikle en inkluderende pedagogikk er dermed ikke hvilken

faktor en starter med, siden de vil ha en positiv påvirkning på hverandre og bidra til utviklingen av en inkluderende pedagogikk (Florian, 2008).

Florian (2008, s. 206) reiser også spørsmålet om inkludering er i ferd med å bli et begrep som er blitt så utvannet at det ikke får noen praktisk betydning i skolene: « On the other hand there is a fear that the definition has become so broad, that it is meaningless or, worse, that educationally important differences are being overlooked» (ibid). Florian beskriver her også grunn til å være bekymret for at ved å nedtone klassifiseringen av individuelle forskjeller blant elevene kan man risikere at behovet for ulike læringsmetoder blir oversett (Florian, 2008, s. 206).

2.3.3 Deltakerperspektivet

Deltakelse er et begrep som kan oppfattes som mer konkret enn inkluderingsbegrepet og peker naturlig mot faktorer som kan begrense eller muliggjøre en deltakelse for alle barn i skolen og i et klassefelleskap. Marinossou, Ohna og Tetler (2007, s. 236) lanserer begrepet *deltakelse* som et svar på den innholdsmessige utvanningen av inkluderingsbegrepet som har oppstått gjennom den politiske retorikken i nordisk skolepolitikk:

Skal visionen om den inkluderende skole undgå at blive inddæmmet af den politiske retorik og blive indholdsmæssigt udvandet, er det nødvendigt med et begrep, som tydeligt relaterer sig til praksis, og som kan pege på den kvalitative karakter ved relationen mellem det enkelte individ og omgivelserne. Et konstruktivt begrep synes *deltagelse* eller *delagtighed* at kunne være (ibid, s.237).

Det skilles videre mellom ulike dimensjoner ved deltakelse (ibid, s. 250). Deltakelsens *subjektive dimensjon* innebærer hvordan deltakelsen i et felleskap oppleves av den enkelte. Sentrale begreper knyttet til denne dimensjonen er tilhørighet, identitetsdannelse, relasjoner, aksept og avvisning. Deltakelsens *organisatoriske dimensjon* relateres til hvordan skolen i praksis forholder seg til et mangfold. Sentrale begreper vil da være inkludering, ekskludering, marginalisering, kategorisering og differensiering. Samspillet mellom disse dimensjonene er sentralt for konklusjonen at «deltagelse er kernen i inkluderende pedagogikk på forskjellige nivåer i uddannelsessystemet» (ibid, s. 258)

Deltakelse er et begrep som også er sentralt for Florian og Black-Hawkins (2011, s. 814) og deres redegjørelse av inkluderende pedagogikk. Behovet for en inkluderende pedagogikk for alle, i motsetning til en ordinær pedagogikk for de fleste, begrunnes med at «all learners are able to *participate* in classroom life» (Florian & Linklater, 2009, sitert fra Florian & Black-Hawkins, 2011, s. 814). I studien fremmer de et rammeverk for inkluderende pedagogikk som

bygger på *Framework of participation* (Black-Hawkins et al, 2007, sitert fra Florian & Black-Hawkins, 2011, s. 816). I dette rammeverket er det fire sentrale element:

1. Deltakelse og tilgang. (Participation and access.)
2. Deltakelse og samarbeid. (Participation and collaboration.)
3. Deltakelse og oppnåelse. (Participation and achievement.)
4. Deltakelse og mangfold. (Participation and diversity.)

Studien viste med utgangspunkt i et deltakerperspektiv at lærere som ønsker å benytte en inkluderende pedagogikk, ofte møte på utfordringer som kommer fra skolen sin regelverk og retningslinjer. I tillegg viser studien ifølge Florian og Black-Hawkins (2011, s. 820) at det finnes strategier for inkluderende pedagogikk som ivaretar individuelle forskjeller uten å virke stigmatiserende. I den anledning peker de på å gi elevene valgmuligheter som en del av tilpasset opplæring (ibid. s. 821). Florian og Black-Hawkins (2011, s. 821) vektlegger også betydningen av at læreren har et likeverdig samarbeidsforhold med skoleassistentene og rådspør dem for å lykkes: «Classroom teacher consults with colleagues including those in learning support to share ideas about teaching and learning» (ibid).

Deltakelse og medlemskap i klassefelleskapet for både sårbare elever og tilknyttet skolepersonell er sentralt når Antia, Stinson og Gaustad (2002) bruker begrepene *visitorship* (besøkende) og *membership* (medlemskap) for å beskrive ytterpunktene knyttet til deltakelse i klassefelleskapet for døve og hørselshemmede (D/HH) i USA. Lav deltakelse i klassefelleskapet kjennetegnes med begrepet *besøkende* og stor grad av deltakelse kjennetegnes av begrepet *medlemskap*. Det presiseres at denne begrepsbruken må betraktes som del av en skala (ibid).

Når en elev med D/HH regnes som en *besøkende* i klasserommet, skyldes det at denne eleven sine spesielle behov regnes som så betydningsfulle at de må ivaretas av en spesiallærer som oftest utenfor klasserommet, for eksempel i tilstøtende grupperom. Eleven kan kvalifisere seg til å besøke klasserommet ved sosiale og faglige framskritt. Disse besøkene er forhåndsavtalt og lærer/spesiallærer avgjør i etterkant om eleven klarte å oppfylle besøkskriteriene (ibid, s. 215). Ved å benytte Wenger (1999, s. 199) sitt perspektiv om praksisfelleskap kan en slik mangel på likeverdig deltakelse samsvare med begrepet *ikke-deltagelse*.

Det motsatte ytterpunktet er når eleven med D/HH betraktes som et fullverdig *medlem* av klassen, med de samme rettighetene og kravene som andre elever. Ulike hjelpemidler som visuell støtte, betraktes i en slik kontekst som positivt for flere elever (Antia et al, s.216). Eleven vil med et *medlemskap* i klassen tilbringe mesteparten av tiden i klasserommet og ikke

i form av segregert aleneundervisning. Ut ifra Wenger (1999, s. 200) sin forståelse av «identitet som tilhørsforhold til praksisfællesskaper» vil en slik *deltagelse*, eller *ikke-deltagelse*, i klassefelleskapet ha betydning for identitetsdannelsen.

Antia, Stinson og Gaustad utvider begrepet om medlemskap til også å relateres til i hvilken grad lærere, spesialpedagoger eller annet skolepersonell samarbeider og deler på ansvaret for hele elevgruppen (ibid). Lærer og spesialpedagog må ha et likeverdig profesjonelt *medlemskap* i klassen og skolen, for dermed å betrakte seg selv og hverandre som gjensidig ansvarlige for alle elever i klassen. Har lærer ansvaret for de «ordinære» elevene og spesialpedagog eller andre ansvaret for de «spesielle» elevene vil slik likeverdig *medlemskap* ikke oppnås verken for voksne eller barn ifølge forfatterne (Antia et al, 2002, s. 217). En vellykket inkludering krever ut fra dette perspektivet at lærer og annet skolepersonell i klassen er likeverdige samarbeidspartnere (Jimenez- Sanchez & Antia, 1999, sitert fra Antia et al, 2002, s. 221). I den sammenheng er det også viktig at skolens ledelse legger til rette for relasjonsbygging ved å gi nok tid og skape stabile rammer: «The administrators nurtures relationships between staff members by providing important resources of time and stability» (Antia et al, 2002, s. 217).

I et deltakerperspektiv, som i et inkluderingsperspektiv, er tilhørighet i klassefelleskapet et sentralt element, Tilhørighet i dette klassefelleskapet avhenger ikke bare av barnas deltakelse, men av at også de voksne som er inne i klassen deltar likeverdig ovenfor hele elevgruppen og ikke er utelukkende tilknyttet enkeltelever. Det vil kunne bidra til å utvikle sårbare barns evne til å delta og konstruere kunnskap som medlem av et felleskap, noe som er sentralt innenfor et sosiokulturelt perspektiv (Antia et al, 2002, s. 218).

2.4 Tidligere forskning på skoleassistenter.

I denne delen av teorikapittelet vises det til kvantitative nøkkeldata og tidligere internasjonal og norsk forskning på assistenter i skolen. Nøkkeldata omhandler skoleassistenter sitt omfang i skolen og hvilke arbeidsoppgaver de utfører. Dataene er hentet fra OECD (2012), GSI (2017) SSB (2012, hentet fra Udir, 2016) og Rambøll (2010, hentet fra St. meld. nr.18, 2010-2011 og Faggruppe Levanger, 2012).

I internasjonal forskning har det vært mange kvalitative studier knyttet til assistenter i skolen. Selv om det er ulikheter mellom skoleassistenter sin rolle i norsk skole og andre land, finnes det også likheter som gjør disse studiene relevant for mitt prosjekt.

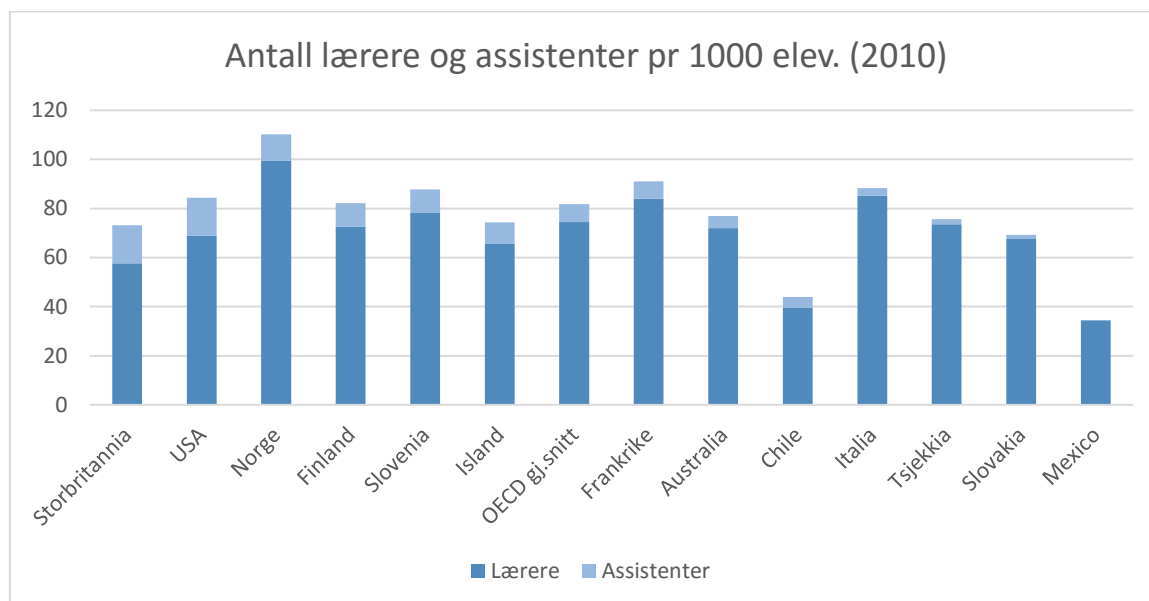
En del av studiene det blir redegjort for, er hentet fra en kunnskapsoversikt i prosjektet *Et lag rundt læreren* (Borg, Drange, Fossetøl og Jarning, 2014) gjennomført av Arbeidsforskningsinstituttet på bestilling av Utdanningsdirektoratet. Denne kunnskapsoversikten baserer seg på to internasjonale forskningsoppsummeringer på effekten av assistentbruk i skolen. Den første kunnskapsoppsummeringen av Farell, Alborz, Howes og Pearson (2010, sitert fra Borg et al, 2014, s. 67) søkte å samle forskning som viser lærerassistenter betydning for elevens faglige kvalifisering i skolen. Den andre kunnskapsoppsummeringen av Lindsay (2007, sitert fra Borg et al, 2014) er en undersøkelse av hva forskningen sier om inkludering av elever med særskilte behov. Fire av disse studiene omhandler assistenter sin rolle og er derfor knyttet også til min tematikk.

I tillegg benyttes en forskningsoppsummering om lærerassistenter (learning support staff) utført i 2015 av Navarro på oppdrag av OECD (Navarro, 2015). Resultater fra noen internasjonale studier som ikke er del av disse kunnskapsoppsummeringene er også tatt med.

I norsk forskning var det vanskeligere å oppspore studier knyttet til skoleassistenter. Noen større studier som FOU-prosjektet *Bruk av assistenter og lærere uten godkjent utdanning i grunnopplæringen* (Rambøll, 2010) og deler av NOVA- rapporten *Prestasjonsforskjeller i Kunnskapsløftets første år* (Bakken, 2010) omhandler assistenter sin rolle i skolen

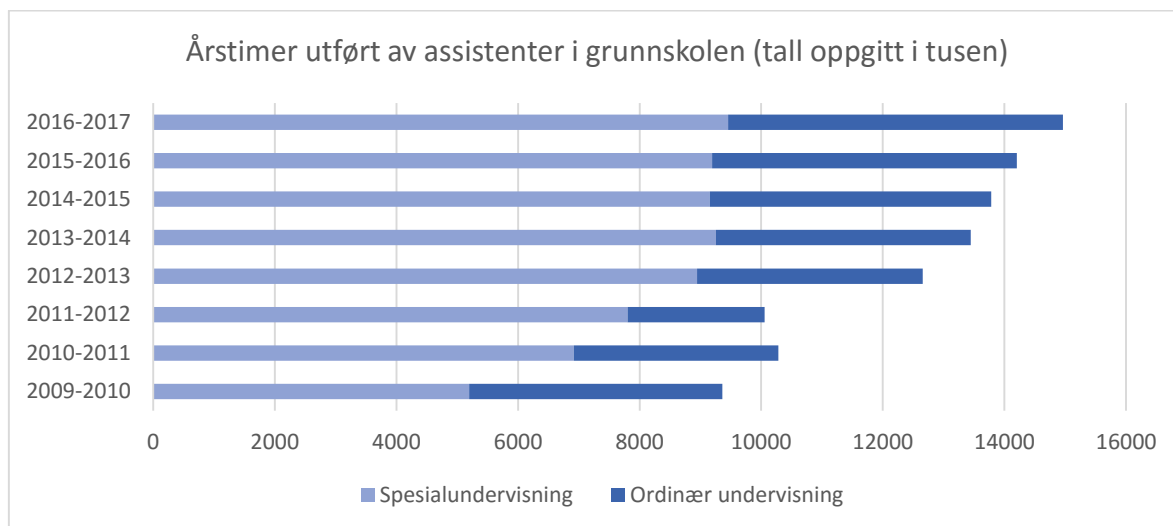
2.4.1 Nøkkeldata om skoleassistenter.

Organisasjonen for økonomisk samarbeid og utvikling (OECD) presenterer ulike data om land sin utdanningssektor i rapporten *Education at a Glance* (2012) I tabell D4.2a i denne rapporten oppgir noen av landene antall assistenter tilknyttet opplæringen i skolen, i tillegg til antall lærere pr 1000 elev i skolen.



Her er disse dataene presentert i et stolpediagram. Deltidsstillinger er omregnet til fulltidsstilling og dataene er innhentet i 2010. Vi ser ut fra tallene at Norge sin andel på 10,7 assistenter pr 1000 elev et stykke under Storbritannia og USA sin andel på 15,5, men noe over OECD gjennomsnittet på 7,3. Ut fra denne tabellen kan vi si at Norge ikke har en høyere andel skoleassistenter i skolen enn land vi liker å sammenligne oss med. Antallet lærere er derimot det høyeste sammenlignet med disse landene.

Fra 2007 til 2014 har antall skoleassistenter i Norge økt med 25 prosent, mens antall lærere har økt med 6 prosent i samme periode (Utdanningsspeilet, 2014). Ut i fra GSI (2017) sine tall har antallet årsverk utført av skoleassistenter økt med 73% fra 2002 til 2017. I grunnskolen er det i dag ansatt 19490 skoleassistenter og 67393 lærere (GSI, 2017). Sett i forhold til antall elever i grunnskolen vil det utgjøre 32 elever per skoleassistent og 9.4 elever per lærer. Disse tallene tar ikke høyde for deltidsstillinger.



Stolpediagrammet (GSI, 2017) viser at andelen assistenttimer som brukes i spesialundervisning knyttet til elever med enkeltvedtak har økt fra 2009/2010 til 2012/2013 får så å stabilisere seg. Siden 2011/2012 har derimot bruken av assistenter innen ordinær undervisning økt mest. Fra 2011/2012 til i dag har andelen av skoleassistentene sine årstimer brukt innen ordinær undervisning mer enn doblet seg, og omtrent 4 av 10 skoleassistenter er direkte knyttet til ordinær undervisning.

I tillegg ble det i kapittel 2.1 presentert tall som viste at andelen spesialundervisning tilknyttet klassen de seneste årene har økt betydelig og utgjør nå 37% av all spesialundervisning. Hvis vi antar at den samme prosentfordelingen vil gjelde for skoleassistenter sin andel tilknyttet spesialundervisning i klassen, vil i dag mer enn 6 av 10 skoleassistenter ha sine arbeidsoppgaver innenfor ordinær undervisning i klassen.

2.4.2 Skoleassistenter sin kompetanse og betydning for elevers læringsutbytte

Rambøll Management Consulting (2010) kartla på oppdrag fra KS bruken av assistenter og lærere uten godkjent utdanning i grunnopplæringen. Kartleggingen viste at de fleste skoleassistenter har videregående opplæring som sin høyeste fullførte utdanning. Over halvparten av disse har formell praktisk-pedagogisk utdanning fra barne- og ungdomsarbeiderutdanning og mange har bakgrunn fra helse- og sosialfagene (Rambøll, 2010, sitert fra St. meld. nr. 18, 2010-2011).

Kartleggingen viste at skolelederne ikke anså økonomiske hensyn som en viktig årsak til å ansette assistenter. Det var heller et ønske om tettere oppfølging av enkeltelever, men kartleggingen til Rambøll (ibid) påviste noen forskjeller mellom små og store kommuner:

- I *små kommuner* er behovet for økt voksentetthet, utfordringer med å rekruttere pedagogisk personale, samt assistentenes fagkompetanse viktige årsaker til ansettelse av assistenter.
- I *mellomstore og store kommuner* er behovet for spesialundervisning og tett oppfølging i ordinær opplæring viktige årsaker til ansettelse av assistenter.

Tall fra SSB (2012, hentet fra UDIR, 2016) viser at nær 21 prosent av assistentene hadde fagbrev i barne- og ungdomsarbeid i 2012. Dette var en svak økning fra 2011. Andelen var høyest i Vest-Agder, der over 40 prosent av assistentene har barne- og ungdomsarbeiderutdanning, og minst i Troms, der andelen er 16 prosent (UDIR, 2016). I Stavanger har 21% av skoleassistentene fagbrev i barne- og ungdomsarbeiderfaget. I tillegg har 6% av skoleassistentene godkjent lærer- eller førskolelærerutdanning (Stavangerskolen, 2015).

Navarro (2015) viser til at det er stor variasjon i hvordan skoleassistenter som en yrkesgruppe blir organisert og ansett internasjonalt. I Norge har skoleassistenter, ifølge Navarro, ingen formell kompetanse knyttet til undervisning og fungerer som støtte for lærer, gi praktisk hjelp til elevene og følge opp elever med spesielle behov (ibid, s. 15). I England redegjør Navarro for hvordan *Teaching Assistant* (TA) er en yrkesgruppe som har fått etablert egne utdanningsmuligheter og karrieremuligheter gjennom et system på fire nivåer som ender opp i *Higher Level Teaching Assistants* (HLTA)(ibid, s. 9). Reformplanene knyttet til skoleassistenter i England, Skottland og Wales, er ifølge Navarro et resultat av en anerkjennelse av skoleassistentenes sin rolle og et behov for å «provide smoother progression for support staff wishing to become fully qualified teachers» (ibid, s. 9). HLTA er blant annet kvalifisert til å være vikar og kan undervise en klasse hvis læreren er syk (ibid).

I boken *Assistent i skolen* (Fox, 2000, s. 10) blir nettopp en slik nasjonal struktur som kan utvikle og forbedre skoleassistene sin karriere etterspurt. Tellefsen og Engh, som har oversatt boken og tilrettelagt den for norske forhold, redegjør for tre punkt som kan bidra til et slikt kvalitetssikret opplæringsprogram som vil gi en formell godkjenning av skoleassistenter som yrkesgruppe (ibid):

1. Nasjonale retningslinjer eller et rammeverk med god praksis som assistenter og skoler kan følge.
2. En forventning om at de lokale skolemyndighetene sørger for godkjent opplæring for alle assistenter og organiserer kvalitetskontroll.
3. Nasjonalt tilrettelagte moduler for alle kurs for assistenter innenfor et rammeverk for yrkesrettet utdanning- kanskje med et obligatorisk innføringskurs med tilleggsmoduler alt etter elevenes behov.

Det har vært mange studier internasjonalt som har undersøkt om bruk av skoleassistenter i undervisningen har en positiv effekt på elevers læringsutbytte. En av de mest kjente effektstudiene på bruk av assistenter internasjonalt er Blatchford, Bassett, Brown, Martin, Russell & Webster (2007) sitt *The Deployment and Impact of Support Staff* (DISS) som ble gjennomført i perioden 2003-2008 i England. I denne undersøkelsen ble det funnet en negativ sammenheng mellom karakternivå og andel støtte mottatt fra assistenter. Men det ble funnet en positiv innvirkning på lærerens arbeidsmengde, disiplinen i klassen og kvaliteten på lærerens undervisning. Konklusjonen var at lærerassistenter ikke ble brukt optimalt ved at de ikke deltok i samarbeid, fikk tid til forberedelse og en mindre pedagogisk interaksjon med elevene. I tillegg ble det mindre lærerkontakt for de elevene som hadde utfordringer, assistentene ble tildelt mer ansvar (ibid).

Farell et al (2010, sitert fra Borg et al, 2014) ønsket med bakgrunn i resultatene fra DISS-prosjektet å gjøre en større kartlegging av lærerassistenter betydning for elevers faglige progresjon. I sin forskningsoppsummering fant de ni intervensjonsstudier som benytter pretest-posttest på etablerte mål av elevenes læringsoppnåelse, hvor en intervensjonsgruppen med lærerassistent ble sammenlignet med progresjonen til en nøyaktig sammensatt kontrollgruppe. Alle untatt en studie konkluderte med at lærerassistenter bidro til at elevene gjorde signifikante fremskritt, sammenlignet med kontrollgruppen. I den siste studien av Muijs og Reynolds (2003, sitert fra Borg et al., 2014) var bruken av lærerassistent noe mindre, under 1 time i uken, og viste ikke noen betydelige forskjeller mellom gruppene.

Farell et al (2010, sitert fra Borg et al, 2014) viser i sin forskningsoversikt også til 3 studier som sammenlignet resultatoppnåelse i grupper med lærerassistent og grupper som mottok støtte fra profesjonelle, som lærere og logoped, uten å finne noen forskjell i resultatoppnåelse (Grek et al., 2003; Miller og Reynolds, 2003; Boyle et al., 2007, sitert fra Borg et al., 2014). Men det skal nevnes at noen av assistentene hadde universitetsgrad og høyere kvalifikasjoner enn det som er normalt for en assistent (Farrell et al., 2010, sitert fra Borg et al., 2014).

Solli (2005) er kritisk til økningen i antall skoleassistenter innenfor spesialundervisningen i norsk skole. Ifølge Solli er det et paradoks at det overfor pedagogisk utfordrende elever med særlig behov for god kompetanse hos lærerne, anvendes assistenter uten kompetanse. Denne omfattende assistentbruken mener Solli indikerer at det ikke er likeverdighet i den pedagogiske kompetansen ulike elevgrupper møter på skolen (ibid). Dette synspunktet deler Hausstätter (2010, s. 82) som også er kritisk til at skoleassistenter har fått et for stort ansvar knyttet til spesialundervisningen: «At elever som har større vansker enn andre, skal undervises av ufaglærte, er paradoksalt» (ibid).

I SØF- rapporten 07/10 *Kommunal skolepolitikk etter Kunnskapsløftet* (Bonesrønning, Iversen og Pettersen, 2010)) blir økningen i assistentbruken delvis forklart med at avreguleringer og desentraliserte beslutninger har åpnet for at den enkelte skole i større grad har rett til å omgjøre tildelte lærertimer til assistenttimer. Her pekes det i motsetning til Rambøll sin kartlegging på økonomiske motiver bak økningen i antall skoleassistenter.

Bakken (2010) undersøker i Nova- rapporten *Prestasjonsforskjeller i kunnskapsløftet* sammenhenger mellom prestasjonsutviklingen for elever i løpet av ungdomsskolen. Resultater fra nasjonale prøver på 7 trinn og utviklingen mot grunnskolepoeng på 10 trinn, sammenlignes opp mot individvariabler som kjønn, foreldres utdanning, minoritetsstatus i tillegg til ulike skolevariabler ved alle ungdomskolene i Norge. Andelen assistenter sett i forhold til samlet antall skolepersonell var en slik faktor (Assistentårsverk dividert på summen av assistentårsverk og årsverk pedagogisk personell på skolen). Resultatene av analysen viste en svak positiv sammenheng mellom høy assistenttetthet blant skolen sitt personell og elevers prestasjonsutvikling i løpet av ungdomsskolen. Men utslagene er ifølge Bakken (2010) marginale og ikke statistisk signifikante. Bakken anså funnet som kontraintuitivt, da det er vanlig å tenke seg at en høy lærertetthet ville gi en slik sammenheng.

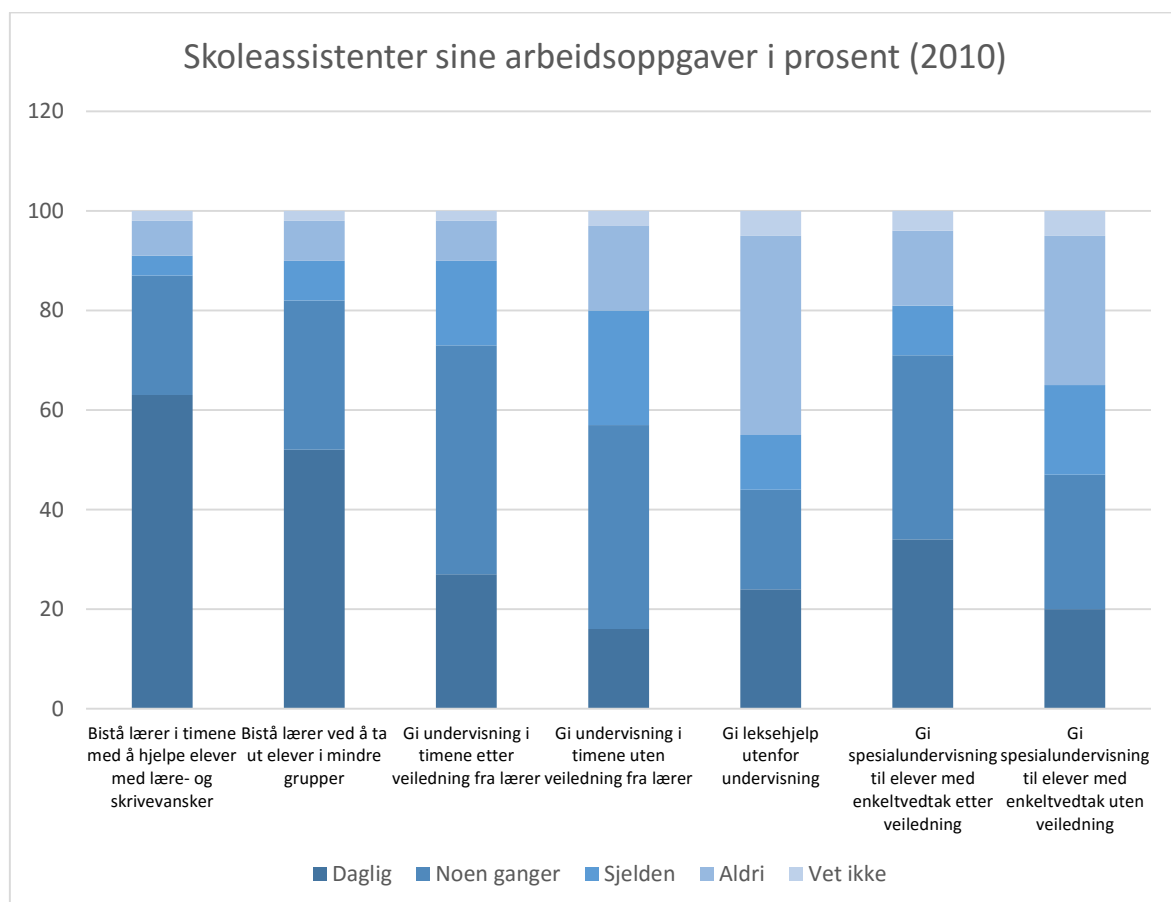
2.4.3 Skoleassistenter sin betydning for elevers trivsel og interaksjon.

Mel Ainscow (2000) viser i en studie av inkluderingsprosessen ved skoler i England at assistenter kan bidra positivt i å øke interaksjon mellom barn med ulike utfordringer og deres medelever i klassen gjennom å være en trygg relasjon. Men Ainscow viste også til at assistenter kan bidra negativt i forhold til inkluderingen av sårbare elever ved at de kunne fungere som en *barriere* (ibid). Dette skyldtes at barna de var tilknyttet i større grad henvendte seg til assistenter enn til lærere og medelever.

En forskningsoppsummering av Lindsay (2007, sitert fra Borg et al, 2014) fokuserer på hva forskningen sier om inkludering av elever med spesielle behov. Fire av studiene omhandler assistenter sin rolle. Disse studiene viste alle at assistenter i klasserommet har en positiv virkning på kvaliteten på undervisningen og klasse miljøet. Assistentene bidrar til dette ved å øke elevenes deltakelse og engasjement og lar læreren få konsentrere seg om undervisningen og gi en-til-en tid med enkelt elever. Assistentene bidro også til styrkede relasjoner mellom barn med spesielle opplæringsbehov og vanlige elever.

2.4.4 Skoleassistenter sine oppgaver og samarbeidsforhold til lærer

Her presenteres en oversikt over hvilke oppgaver assistenter i Norge oppgir å ha i skolen.



Dataene er fra Rambøll sin kartlegging av assistenter (Rambøll, 2010, hentet fra Faggruppe Levanger, 2012).

Den vanligste arbeidsoppgaven som over 60% av skoleassistentene oppgir å utføre daglig er å bistå lærer i timene, men over halvparten oppgir å daglig ta mindre grupper av elever ut av klassen. Hver fjerde skoleassistent oppgir å undervise daglig i timene etter veiledning fra lærer og over halvparten underviser noen ganger uten veiledning fra lærer. Omtrent hver tredje skoleassistent har ifølge denne undersøkelsen daglig ansvar for å undervise elever med enkeltvedtak etter § 5-1. Omtrent 20 % utfører denne undervisningen daglig uten noe veiledning fra lærer.

Nordahl og Hausstätter (2009) har som en del av evalueringen av spesialundervisningen undersøkt hva skoleledere mener om bruken av assistenter i spesialundervisningen. Her oppgis det at skoleassistentene hovedsakelig benyttes i forhold til turer, lek, praktisk arbeid og opplæring knyttet til sosiale mål. Men 30% av rektorene oppga at assistenter hadde ansvar for skolefaglig undervisning. 70 prosent av rektorene i skolelederundersøkelsen hevdet at assistentene alltid eller ofte får nok veiledning av lærer i forhold til de oppgavene som man blir satt ansvarlig for å gjennomføre. I Rambøll sin kartlegging oppgir derimot 40% av assistentene at de ser et behov for mer veiledning (Rambøll, 2010; hentet fra St. meld. 18, 2010-2011)

French (2001) undersøkte gjennom en spørreundersøkelse blant 447 spesiallærere i Colorado hvordan de samarbeidet og veiledet *paraprofessionals* (assistenter). Resultatene viste at spesiallærerne ikke hadde opplæring i slik veiledning eller nok tid til samarbeid. 81 % av spesiallærerne oppga at de ikke planla undervisningen ut fra at assistentene skulle bidra. 18 % oppga at de ikke hadde snakket med assistentene på egen hånd. French mente det kunne være en sammenheng knyttet til at assistentene var ansatt på timebasis. De var heller ikke involvert i tilsettelsen av assistenter, noe French var kritisk til. Hun mente at de både måtte ha en rolle knyttet til hvem som ble ansatt og få mer kompetanse og tid knyttet til samarbeid og veiledning (ibid).

Hemmingson, Borell og Gustavsson (2003) undersøkte assistentene innvirkning på inkluderingen av elever med fysisk funksjonshemming i Sverige. De observerte at assistentene inntok 3 ulike roller i klasserommet: *Stand in*, *Help-Teacher* og *Back up*.

1. *Stand in* rollen innebar at assistenten satt fysisk nær eleven og tok selv initiativ til å hjelpe med oppgaveløsning, av og til i en slik grad at assistenten løste oppgavene for eleven.
2. *Help teacher* ble brukt om de assistentene som fungerte som en hjelpelærer i klasserommet. De holdt en større avstand til eleven, men var oppmerksomme og bidro til elevens interaksjon med de andre i klassen. Både eleven og assistententent tok initiativ til hjelp.
3. *Back-up* assistentene var mer tilbaketrukket i forhold til aktiviteter i klassen. I denne rollen var det eleven eller læreren som tok initiativ til at assistenten skulle bidra med hjelp (ibid).

Cremin et al. (2005, sitert fra Navarro, 2015) utviklet og testet ulike modeller for hvordan skoleassistenter og lærere i engelske skoler kunne samarbeide:

1. *Room management* innebar at alle som arbeidet med elever i klasserommet skulle kunne innta ulike roller og bytte på arbeidsoppgaver, alt etter hvor mange assistenter og lærere det var og hva klassen sitt behov var. Denne modellen lot lærere og assistenter utfylle hverandre, men var ifølge evalueringen krevende ved at det var behov for mye planlegging.
2. *Zoning* var en modell der assistenter og lærere delte opp klasserommet i soner som de hadde hovedansvaret for. Både lærere og assistenter syntes det var en effektiv og naturlig måte å organisere klassen på som bidro til inkludering og at flere elevene ble sett og dermed engasjert i arbeidet.
3. *Reflective teamwork* var en modell basert på tid til felles refleksjon og samarbeid. Denne modellen førte til et nærmere kollegialt forhold mellom assistenter og lærere og et mer effektivt samarbeid.

Cremin et al (ibid) konkluderte med at en blanding av de beste elementene fra hver av modellene kunne benyttes i opplæringen av hvordan assistenter og lærere kan utvikle samarbeidet.

Co-teaching er ifølge Dieker (2001, sitert fra Navarro, 2015) og Friend (2008, sitert fra Navarro, 2015) en alternativ tilnærming til samarbeidsforholdet mellom lærer og skoleassistent: «a model that emphasises collaboration and communication among all members of a team (usually a general teacher and a specialist/assistant) with the purpose of jointly delivering instruction in a way that meets the needs of all students» (ibid). En slik

felles-undervisning bygger på at aktørene har et felles ansvar og respekt for hverandres bidrag i å fremme alle elevene sin utvikling.

Webster, Blatchford og Russel (2013, hentet fra Borg et al, 2014) gjennomførte en forsøksstudie etter DISS- prosjektet for å finne ut hvordan lærerassistenter kunne brukes mer effektivt. Gjennom et samarbeid med 10 skoler i England søkte de å finne ut hvordan assistenter kunne brukes på en bedre måte. Den nye studien ble kalt *Effective Deployment of Teacher Assistants* (EDTA) og konklusjonen etter evalueringen var at et bedre samarbeid mellom lærer og assistent bidro til at assistentene i større grad utviklet en selvsikkerhet og hjalp også de elevene med middels til høye prestasjoner, noe som bidro til at de svakere elevene fikk mer tid med lærer.

2.3.5 Oppsummering og presisering av forskningsspørsmål.

Både internasjonal og norsk forskning viser en overvekt av studier som peker mot at skoleassistenter har en positiv betydning for elevers faglige utvikling og trivsel i skolen. Tidligere forskning viser også at kvaliteten på samarbeid mellom lærer og assistent har stor betydning for i hvilken grad skoleassistentene bidrar til bedre læringsutbytte og trivsel for elevene. Etter denne gjennomgangen er det behov for å fremme noen nye spørsmål som det kan være interessant å belyse i denne undersøkelsen.

Noe som kan være interessant å undersøke videre er samspillet mellom faglig utvikling og trivsel, særlig for de elevene som er mest sårbare. Hvilke erfaringer og synspunkter skoleassistenter og lærere har angående dette samspillet vil være viktig å få belyst.

Et paradoks er at på tross av at flertallet av skoleassistenter i Norge mangler en formell utdanning, viser Bakken (2010) at en høy andel skoleassistenter blant skolens samlede personell har en positiv effekt på elevene sitt læringsutbytte. Om dette noe overraskende resultatet skyldes at skoleassistenter overkompenserer for manglende formell kompetanse på andre områder, vil være interessant å få undersøkt nærmere.

Et annet interessant resultat fra tidligere forskning er at skoleassistenter sin status og rolle i skolen varierer ut ifra faktorer knyttet til det enkelte land. Om det kan være mangler ved organiseringen i Norge knyttet til skoleassistentene sin utdanning, karrieremuligheter og tilbud om videreutdanning, vil være viktig å få belyst i mine videre undersøkelser.

Forskningen internasjonalt og nasjonalt viste at skoleassistenter blir brukt på mange ulike måter og har ulike roller og arbeidsoppgaver fra skole til skole. I denne undersøkelsen vil det være interessant å finne ut om samarbeidet mellom lærer og skoleassistent er preget av

likeverdig deltakelse eller mer lærerstyrt. Det vil også bli spennende å få belyst om kvaliteten på samarbeidet har noe å si for klassemiljøet og elevene sin deltakelse.

Flere studier pekte på at skoleassistenter både kan bidra positivt til at elever med utfordringer blir en del av klassefelleskapet, men at de samtidig kan fungere som en barriere mot inkludering. Dette paradokset vil det være spennende å få utdypet gjennom forskningsintervjuet.

Ut fra denne oppsummeringen vokser det frem flere nye aspekter som er viktige å undersøke i forhold til studiens problemstilling. Disse nye aspektene formulerte jeg som spørsmål og dannet grunnlaget for utarbeidelsen av intervjuguidene, jamfør vedlegg 1. I tillegg bidro den teoretiske innrammingen til en ny forståelse av problemstillingen. Kvaliteten på samarbeidsforhold til lærer synes ut fra tidligere forskning og studiens teoretiske perspektiver å være sentral knyttet til både elever og assistenter sin deltakelse i skolefelleskapet.

Innledningsvis var tanken at en beskrivelse av hvilken rolle og arbeidsoppgaver skoleassistentene hadde ville gi et bilde av deres deltakelse i skolen. Den nye forståelsen åpner opp for at også lærere sine erfaringer og synspunkt bør undersøkes.

3 Metodisk tilnærming

I dette kapitlet vil de ulike metodologiske valgene som har blitt gjort i forhold til innsamlingen av data, bli presentert og begrunnet. Veien mot å frembringe data som kan belyse problemstilling har vært en prosess preget av forandringer og stadig nye veivalg. Grunnen for at også omveiene i den metodiske tilnærming blir vist, er at de illustrerer dynamikken i forskningssprosessen og danner bakgrunnen for de endelige valgene i den metodiske tilnærmingen. Dette vil også bidra til en gjennomsiktighet i forskningsprosessen, noe som er et viktig aspekt ikke bare knyttet til studiens validitet, men også med tanke på forskningsetiske retningslinjer (Kvale og Brinkmann, 2012).

Først presenteres veivalg knyttet til valg av forskningstilnærming og vitenskapsteoretisk perspektiv. Videre vil det gjøres rede for valg av datainnsamlingsmetode, utviklingen av intervjuguide, valg av informanter og intervjukvaliteten. Deretter vil analyseprosessen av datamaterialet bli belyst. Til slutt vil spørsmål angående forskningsprosessen sin reliabilitet, validitet, generaliserbarhet og etikk bli drøftet.

3.1 Forskningstilnærming

I dette delkapitlet vil først prosessen som ledet frem mot valg av forskningsdesign bli belyst. Deretter vil det redegjøres for utviklingen fram mot et vitenskapsteoretisk perspektiv for undersøkelsen.

3.1.1 Valg av forskningsdesign.

Spørsmålet knyttet til valg av forskningsdesign og metode har vært en prosess hvor mange ulike veivalg har blitt vurdert underveis. Maxwell (2008, s. 215) mener nettopp dette aspektet kjennetegner forskningsprosessen, og derfor fordrer et forskningsdesign som også er foranderlig og åpen for interaksjonen mellom de ulike komponentene i prosessen.

Til å begynne med i prosjektet var tanken å formulere en forskningshypotese som skulle prøves ut. I denne fasen av prosjektet ble et kvantitativt forskningsdesign basert på data fra en spørreundersøkelse vurdert. Ved å bruke spørreskjema var tanken å samle informasjon om skoleassistentene sin rolle ved mange skoler i Stavanger kommune og undersøke om det var sammenhenger knyttet til skolene sin organisering og mengden av spesialundervisning. Målet ville da være å bekrefte eller avvise hypotesen om at det finnes en sammenheng mellom skoleassistentene sin deltakelse i skolefelleskapet og evnen til å fremme en likeverdig deltakelse i skolefelleskapet for alle barn.

Etter hvert ble det klart at en slik framgangsmåte ville ha lite for seg i denne studien. For det første ville spørsmålet om skoleassistenter sin deltakelse være vanskelig å få besvart på en tilfredsstillende måte gjennom kvantitativt forskningsdesign. Avkryssing på et spørreskjema ville ikke gi et godt nok bilde av interaksjonen ved de ulike skolene og det ville også være for ambisiøst å tro at noen slutninger kunne trekkes ut fra det utvalget jeg ville ha tid og ressurser til å undersøke.

Som et resultat av arbeidet med den teoretiske innrammingen ble fokus i større grad å undersøke hvordan skoleassistenter og lærere opplevde at samarbeidet fungerte, og hvordan dette påvirket elever sin deltakelse i klassefelleskapet. For å undersøke dette spørsmålet var det nødvendig å gå mer i dybden, noe et kvalitativt forskningsdesign basert på forskningsintervju og observasjon kan bidra til. Thagaard (2013, s. 17) trekker frem nettopp dette aspektet som den sentrale forskjellen mellom kvalitative og kvantitative metoder: «Kvalitative metoder søker å gå i dybden, og vektlegger betydning, mens kvantitative metoder vektlegger utbredelse og antall». Thagaard (2013, s. 11) nevner også at å oppnå en forståelse for sosiale fenomener, som denne undersøkelsens problemstilling kan karakteriseres som, er en viktig målsetning ved en kvalitativ forskningstilnærming.

Thagaard deler Maxwell sine tanker om at et kvalitativt prosjektets design må gi grunnlag for fleksibilitet (Thagaard, 2013, s. 55). Samtidig skal et prosjekts design beskrive *hva* undersøkelsen skal fokusere på, *hvem* som er aktuelle deltakere, *hvor* undersøkelsen skal utføres og *hvordan* den skal utføres (ibid, s. 54). I forskningsprosessen som denne studien er et resultat av, ble derimot forskningsdesignet et resultat av de ulike valgene. Etter at spørsmålene om *hvem* som skulle delta, *hvor* undersøkelsen skulle utføres og *hvordan* den skulle gjennomføres hadde blitt besvart, ble *instrumental case studies* ansett å være det mest passende forskningsdesignet. «Formålet med instrumental case studies er å utforske et fenomen ved å studere en enkelt enhet» (Creswell, 2013, s. 99, sitert fra Thagaard, 2013, s. 56). Dette formålet samsvarer med de refleksjonene som hadde blitt gjort i løpet av forskningsprosessen. Samtidig er ifølge Thagaard (2013, s. 214) case-studier et godt utgangspunkt for å oppnå kunnskap som peker utover den enheten undersøkelsen fokuserer på.

Formålet med prosjektet ble dermed å belyse studiens forskningsspørsmål og problemstilling gjennom en kvalitativ undersøkelse ved en skole i Stavanger kommune. Veien frem mot valg av metode og kriterier for utvalg, vil bli redegjort for senere i kapitlet.

3.1.2 Veien mot et vitenskapsteoretisk perspektiv.

Prosessen frem mot et vitenskapsteoretisk perspektiv var også preget av usikkerhet. Denne usikkerheten besto først og fremst i om studien skulle baseres på et fenomenologisk eller hermeneutisk perspektiv. De vurderingene som danner grunnlaget for den endelige beslutningene er viktig å presentere for å ivareta gjennomsiktighet også knyttet til dette aspektet i forskningsprosessen.

Denne studiens tema var delvis et resultat av egne erfaringer med skoleassistenter, og en opplevelse av at deres betydning i skolen ikke alltid ble verdsatt nok. I dette prosjektet var tanken derfor å undersøke skoleassistenter sin rolle i skolen med utgangspunkt i deres egne subjektive opplevelser og erfaringer fra sin skolehverdag.

I et fenomenologisk perspektiv er formålet ifølge Thagaard (2013) å forstå fenomener på grunnlag av perspektiver til de vi studerer, og å beskrive omverdenen slik den erfares av dem: «Fenomenologisk orienterte forskere beskriver de trekk som er felles ved de erfaringer som deltakere i et prosjekt gir uttrykk for. De felles erfaringer deltakerne har, gir et grunnlag for at vi kan utvikle en generell forståelse av det fenomenet vi studerer» (Thagaard, 2013, s. 40). Et slikt fenomenologisk perspektiv kunne være et godt fundament for å undersøke om skoleassistentene sin rolle i skolen er mer kompleks og sammensatt enn det som ofte kommer frem i norsk skoleforskning. Bakgrunnen for denne slutningen var et ønske om å gi en stemme til de «stemmeløse» i det norske skolefelleskapet.

Men etter hvert som studien utviklet seg og forskningsspørsmålene ble konkretisert ble det mer usikkert om valget av et slikt perspektiv ville kunne virke begrensende og muligens svekke studiens validitet. Dette skiftet i perspektiv skyldtes flere faktorer knyttet til gjennomføringen og formålet med mitt prosjekt.

For det første ble det etter hvert klart at interaksjonen mellom de ulike aktørene i skolefelleskapet ville være en viktig faktor i mine undersøkelser. Dette fordret også at perspektivet ble utvidet til også å innbefatte skoleledelse og lærere sine oppfatninger av ulike spørsmål knyttet til tematikken. Det ville derfor være nødvendig å inkludere skoleledelse og lærere i min undersøkelse og da måtte selvsagt deres «stemme» bli hørt og respektert i like stor grad som skoleassistenten.

I tillegg syntes det nødvendig å kunne fortolke utsagnene fra intervjuundersøkelsen både opp mot hverandre og i forhold til oppgavens teoretiske innramming. Fenomenologiens vektlegging av å beskrive, ikke fortolke, ville etter mitt syn være vanskelig å forene med

studiens forskningsspørsmål. Det ville være problematisk å komme frem til svar eller finne en *essens* (Thagaard, 2013, s. 40) utelukkende gjennom en beskrivelse av informantene erfaringer.

Bakgrunnen for denne reservasjonen bygger på spesielt et forhold. En fenomenologisk tilnærming stiller store krav til forskerens nøytralitet for å kunne påberope seg å belyse essensen i et fenomen. For å oppnå den nødvendige objektivitet benyttes en *fenomenologisk reduksjon* (Thagaard, 2013, s. 40). Denne reduksjonen består i å sentrere interessen rundt fenomenverden slik den oppleves av personene vi studerer, mens den ytre verden kommer i bakgrunnen (ibid). Man skal «sette i parentes» egen erfaringsbakgrunn og vitenskapelig forhåndskunnskap om fenomenene, og dermed nå en fordomsfri beskrivelse av fenomenene (Kvale & Brinkmann, 2012, s.46). Reduksjonen innebærer med andre ord å legge både «hverdagsbrillene» og «forskerbrillene» igjen hjemme. Først da er en uforstyrret forståelse av essensen i fenomenet mulig.

Å nullstille min forforståelse og påvirkning av teoretiske perspektiver i møte med informantene og ved analysen av innsamlet data ble ansett som vanskelig. Tvert om betraktet jeg det som nødvendig for studiens validitet å presentere min forforståelse og erfaringer knyttet til skoleassistenter sin rolle, samt drøfte funn ut ifra de teoretiske perspektivene som er valgt som studiens innramming. En usikkerhet om i hvilken grad det er mulig å «sette i parentes» sin erfaringsbakgrunn hadde vokst frem. Gilje og Grimen (1993, s. 148) underbygger en slik betraktning: «Forforståelse er et nødvendig vilkår for at forståelse overhodet skal være mulig. Vi møter aldri verden nakent, uten forutsetninger som vi tar for gitt.»

Denne grunntanken i hermeneutikken ble en utløsende faktor til at det ikke ble valgt en ren fenomenologisk tilnærming i denne studien. Det vil likevel benyttes noen analytiske virkemidler som kjennetegner et fenomenologisk perspektiv, som å gi noen kategorier navn etter sitater fra de intervjuede.

3.1.3 En hermeneutisk tilnærming

Som en følge av reservasjonene knyttet til en fenomenologisk tilnærming og ønsket om å kunne benytte fortolkning i analysen, vendtes blikket mot en hermeneutisk forskningstilnærming. Hermeneutikk kommer fra gresk og betyr forklaringskunst (Gilje og Grimen, 2013, s. 143). Karakteristisk for meningsfulle fenomener er ifølge Gilje og Grimen (2013, s. 142) at de må *fortolkes* for å kunne forstås. Den interaksjonen som finner sted i

skolen mellom skoleassistenter, elever, lærere og skoleledelsen er etter min mening en type fenomen som kan kreve en slik fortolkning.

Det er ifølge Gilje og Grimen (2013, s. 146) nødvendig å både forholde seg til informantene sine beskrivelser, samtidig som forskeren er bevisst at disse beskrivelsene også er et resultat av informantene sin fortolkning av virkeligheten. Det er derfor behov for å gå utover de sosiale aktørenes selvoppfatninger ved å fortolke og benytte teoretiske begreper (ibid). Dette er ifølge Gilje og Grimen kjennetegnet på en *dobbel hermeneutikk* (ibid). En hermeneutisk tilnærming legger altså vekt på at det ikke finnes en egentlig sannhet eller essens, men at mening må forstås og fortolkes ut fra sin kontekst. Vi forstår delene i lys av helheten (Thagaard, 2013, s. 41).

I hvilken grad den fortolkningen som finner sted er tilfredsstillende er derimot et komplisert spørsmål. En av grunnene til dette er at forskerens forforståelse, sett fra et hermeneutisk perspektiv, vil være en faktor som påvirker fortolkningen (Thagaard, 2013, s. 41). Det er ifølge Gadamer ikke mulig å fortolke et fenomen uten å starte med visse ideer om hva vi skal se etter (Gilje og Grimen, 2013, s. 148)). Min erfaringsbakgrunn og oppgaven sitt teoretiske perspektiv vil dermed nødvendigvis spille inn og være en faktor som påvirker analysen og tolkningen. Gilje og Grimen (ibid, s. 149) nevner tre komponenter som inngår i en aktørs forforståelse: språk og begreper, trosoppfatninger og individuelle personlige erfaringer.

En refleksjon og åpenhet knyttet til min forforståelse, er viktig å fremvise gjennom hele forskningsprosessen for å ivareta undersøkelsens troverdighet. Wadel (1991, sitert fra Thagaard, 2013, s. 87) kaller en slik prosess for «å være sosiolog på seg selv». Mine erfaringer med skoleassistenter og valg av teoretisk perspektiv vil nødvendigvis påvirke både valg av forskningsspørsmål og selve forskningsprosessen. Det er derfor viktig å innta en posisjon hvor min erfaringsbakgrunn og forforståelse kun danner grunnlaget for min interesse for tematikken og ikke bidrar til å forme resultatene. Av den grunn vil mine personlige erfaringer knyttet til tematikken ikke bli betraktet som en del av de dataene forskningsspørsmålene drøftes ut ifra. Mine gode erfaringer med skoleassistenter er i så henseende uten interesse.

Men dette utgangspunktet kan være utfordrende å etterleve. I følge Gilje og Grimen (2013, s. 150) er personlige erfaringer en del av forforståelsen og vil påvirke vår forståelse og tolkning av ulike fenomener: «Mennesker tolker verden også i lys av de erfaringer de selv har gjort» (ibid). Det sentrale blir å la all påvirkning være mest mulig transparent og kvalifisere sin forforståelse på den måten.

Konteksten er i et hermeneutisk perspektiv, i tillegg til forforståelsen, sentralt når meningsfulle fenomener skal fortolkes (Gilje og Grimen, 2013, s.153). Intervjudataene som frembringer må forstås og tolkes i lys av det skolefelleskap som eksisterer ved skolen hvor undersøkelsen skal finne sted. Det vil derfor være viktig å informere om de forhold ved skolen som kan påvirke og ha bidratt til de beskrivelsene deltakerne gir.

Til sammen vil forforståelse og konteksten ha stor betydning i den dynamiske fortolkningen som finner sted i forskningsprosessen. Min forforståelse knyttet til skoleassistenter sin rolle, samt valg av skole hvor innsamling av data gjennomføres, vil påvirke forskningsresultatene. I tillegg er ikke denne prosessen statisk. Det vil si at min forforståelse i møte med nye data vil utvikle seg og stadig forandres, noe som igjen påvirker min fortolkning. En dynamisk prosess som innenfor et hermeneutisk perspektiv har stor betydning for forskningsprosessen og defineres ved bruk av begrepet *den hermeneutiske sirkel* (Gilje og Grimen, 2013).

Den hermeneutiske sirkel kan forstås i et metodologisk vitenskapelige perspektiv som en illustrasjon over forskningsprosessen og den stadige dynamikken mellom fortolkning, kontekst og forforståelse. Men *den hermeneutiske sirkelen* kan også betegne selve analyseprosessen av en tekst eller annet datamateriell. I følge Gilje og Grimen (ibid, s. 153) vil den hermeneutiske sirkelen i et slikt perspektiv henviser til hvordan fortolkninger av meningsfulle fenomener kan og må begrunnes. Skal vi begrunne fortolkningen av helheten av en tekst eller undersøkelse, må vi vise til enkeltutsagn/avsnitt. Skal vi begrunne fortolkningen av et avsnitt/utsagn, må vi vise til fortolkningen av helheten (ibid). At denne studien endte opp med et hermeneutisk perspektiv vil dermed også få betydning for analysedelen, noe det vil redegjøres for senere (3.3.2).

3.2 Konstruksjon av data

I denne delen vil det redegjøres for valg av metode, etablering av utvalg og hvordan innsamlingen av data ble gjennomført. I tillegg vil viktige aspekter knyttet til analysen av data bli belyst.

3.2.1 Valg av metode

Da beslutningen om å gå bort fra en spørreskjema-undersøkelse ble gjort, sto egentlig valget mellom å samle inn data gjennom observasjon eller intervju. Ved observasjon ville kun noen sider ved interaksjonen mellom skoleassistenter og andre tilsatte i skolen kunne undersøkes. I denne studien var det derimot viktig å samle informasjon om både skoleassistenter, lærere og skoleledelsen sine erfaringer og synspunkter knyttet til undersøkelsen sitt tema. For å få

kjennskap til dette ville det være behov for å intervju informanter i skolen med denne bakgrunnen.

Kvale og Brinkmann (2012, s. 47) mener et semistrukturert livsverdenintervju kan benyttes for å «innhente beskrivelser av intervjupersonens livsverden, og særlig fortolkninger av meningen med fenomenene som blir beskrevet». Denne intervjuemetoden har utgangspunkt i et fenomenologisk perspektiv, men åpner også opp for en fortolkning: «Intervjueren registrerer og fortolker meningen med det som sies og hvilken måte det sies på» (ibid, s. 49).

Intervjuundersøkelsen som denne studien baserer seg på, vil bygge på de prinsippene som Kvale og Brinkmann (2012) vektlegger. Et semistrukturert intervju kjennetegnes ifølge Kvale og Brinkmann (2012, s. 47) av at det er verken en åpen samtale eller en lukket spørreskjemasamtale (ibid, s. 47). I denne intervjuundersøkelsen ble det derfor tatt utgangspunkt i en intervjuguide (Vedlegg nr. 1), men søkt å få utdypet det som sies «mellom linjene» ved bruk av oppfølgingsspørsmål.

3.2.2 Utforming av intervjuguide

Det ble utarbeidet tre intervjuguider, en til hver av yrkesgruppene skoleassistent, lærer og skoleledelse. Intervjuguidene ble delt inn i fire spørsmålskategorier: *erfaringer knyttet til skoleassistenter, skoleassistentene sine arbeidsoppgaver, skoleassistentene sin deltakelse i arbeidsfellesskapet og elevers deltakelse i klassefellesskapet*. I tillegg ble det utarbeidet en ekstra spørsmålskategori i intervjuguiden til avdelingsleder, som omhandlet *skolen sin organisering*. Denne oppdelingen i ulike spørsmålskategorier ble gjort for at intervjuene skulle være fokuserte mot bestemte temaer (Kvale og Brinkmann, 2012, s. 50).

Utenom disse ulike temaene hadde intervjuguidene en innledning hvor det ble informert om undersøkelsen og forskningsetiske retningslinjer, samt spurt om bakgrunnsinformasjon som alder, bosted og hvor lenge informantene hadde arbeidet på skolen. Til slutt i intervjuet ble det satt av litt tid til å diskutere hvordan intervjuet hadde forløpt og om deltakerne hadde noe mer på hjerte. Hvis deltakeren hadde en mening eller erfaring knyttet til tematikken som ikke var blitt belyst i intervjuet, kunne den dermed få komme til kjenne.

For å teste ut kvaliteten på spørsmålene og hvor lang tid det ville ta, ble det foretatt et prøveintervju. Det ble da klart at det var en risiko for at siste temaet i intervjuguiden ville kunne lide under tidspress. Løsningen ble å ta bort noen av de mindre viktige spørsmålene i hvert tema, samt omformulere noen til tips til oppfølgingsspørsmål. Disse spørsmålene/tipsene ble i intervjuguiden satt i parentes.

Noen spørsmål gikk igjen på alle tre intervjuguidene, mens andre spørsmål var mer spesifikt knyttet til hver enkelt yrkesgruppe. De konkrete spørsmålene varierte fra åpne introduksjonsspørsmål, direkte spørsmål om deres erfaringer og til projektive spørsmål om deres synspunkter knyttet til spesifikk statistikk og resultater fra tidligere forskning på feltet. En slik spørsmålsvariasjon stemmer overens med Kvale og Brinkmann (2012, s. 49) sin vektlegging av at et forskningsintervju bør inneholde både faktaspørsmål og menings spørsmål.

Spørsmålene var utformet på en enkel måte uten bruk av for mange fremmedord eller teoretiske begreper. Likevel fant jeg meg selv i å forenkle de fleste spørsmålene ytterligere i selve intervjusituasjonen. Kvale og Brinkmann (2012, s. 47) nevner at et semistrukturert intervju «ligger nær opp til en samtale i daglivet». For å oppnå dette følte det naturlig å muntliggjøre mine spørsmål i større grad, samt å stille spørsmålene når det var naturlig i samtalen og ikke la meg overstyres av rekkefølgen i intervjuguiden. Dette redegjøres det nærmere for i kapittel 3.2.6, som omhandler intervjusituasjonen og intervju kvaliteten.

3.2.3 Kriterier for utvalget

Skoleassistenter har mange ulike arbeidsoppgaver i både barne- og ungdomskolen og i utgangspunktet var begge skolenivåene aktuelle som case i denne undersøkelsen. En faktor som derimot kun angår barneskolen er skolefritidsordningen. Skoleassistenter sin dobbeltrolle mellom skole og SFO, samt mer bruk av skoleassistenter som generell ressurs i timene, var forhold som bidro til at utvalgspopulasjonen ble avgrenset til barneskoler. Siden jeg er bosatt i Stavanger kommune ble denne kommunen valgt som lokasjon av praktiske hensyn.

Det ble vurdert å gjennomføre intervjuene ved flere barneskoler for dermed å kunne sammenligne og undersøke om det var noen ulikheter ved skoleassistene sin rolle fra skole til skole. Siden antall intervjuer som var mulig å gjennomføre, sett i lys av studiens tidsaspekt, ikke ville være et godt nok grunnlag for å studere slike sammenhenger, ble denne ideen forkastet. Derfor ble valget å konsentrere studien til en barneskole og fokusere sterkere på samspillet mellom ulike aktører der. Studien beveget seg dermed i retning av forskningsdesignet «instrumental case studies». Formålet med denne typen design er, som tidligere nevnt i kapittel 3.1.1, å studere et fenomen ved å undersøke en enkelt enhet. Den skolen jeg valgte ville dermed representere det empiriske grunnlaget for å utvikle en forståelse av fenomenet (Thagaard, 2013, s. 56).

Ved å velge alle informantene fra samme barneskole ville det være en større mulighet for å få en forståelse av skoleassistentene sin deltakelse i felleskapet ved denne skolen. Det ville da

også være mulig å sammenligne ledelsen, lærere og skoleassistenter sine meninger, erfaringer og synspunkt på tematikken ut fra en felles kontekst. Med utgangspunkt i dette perspektivet, valgte jeg å gå bort fra den innledende ideen om at kun skoleassistenter skulle delta i undersøkelsen. Tvert om ville deltakere med ulik bakgrunn som skoleassistenter, lærere og fra ledelsen ved skolen kunne gi et bedre grunnlag for å belyse problemstillingen. I etterkant ser jeg at det kunne også vært interessant å intervjuere andre yrkesgrupper ved skolen, som miljøterapeuter, spesialpedagoger og helsesøster. Da ville jeg fått et enda bedre grunnlag å basere studien på.

Antall deltakere som ville være tilstrekkelig som grunnlag for denne undersøkelsen er vanskelig å slå fast på forhånd. I utgangspunktet ble 2 til 3 skoleassistenter, 2 til 3 lærere og en avdelingsleder vurdert som tilstrekkelig for å få en forståelse av de ulike aktørene sitt syn på tematikken. Målet var at utvalget ville være stort nok til å utforske problemstillingen og at jeg oppnådde et metningspunkt, slik at behovet for ytterligere intervjuer ikke var nødvendig (Thagaard, 2013, s. 65). Men ble det nødvendig å samle mer data for å besvare problemstilling og forskningsspørsmål, ville muligheten holdes åpen for å gjøre flere intervjuer senere i prosessen.

Ytterligere kriterier knyttet til alder, kjønn og skolestrinn ble ikke satt opp på forhånd. Utvalgsstrategien knyttet til informanter ble basert på et tilgjengelighetsutvalg, hvor personer som er villige til å delta tok kontakt (Thagaard, 2013, s. 61). Ble utvalget stort nok ville det bli forsøkt å oppnå en viss spredning i alder og kjønn. Men i utgangspunktet ville jeg si meg fornøyd hvis nok informanter meldte seg fra en skole.

Deretter startet funderingen over hvilken utvalgsstrategi som skulle benyttes for å finne en skole som kunne være case for undersøkelsen. Etersom det kan være vanskelig å finne en skole som sier seg villig til å delta i en studie hvor flere ansatte må fristilles for å gjennomføre intervjuer, ble en tilfeldig utvalgsstrategi forkastet når det gjaldt å finne en skole hvor undersøkelsen kunne finne sted. Valget ble en strategisk utvalgsstrategi, hvor målet var å finne en skole som kunne være positivt innstilt til en slik studie. En strategisk utvalgsstrategi innebærer at forskeren selv velger enhet eller deltakere som har egenskaper eller kvalifikasjoner som er strategiske i forhold til undersøkelsen (ibid, s.60).

Midt i denne prosessen kom jeg i Stavanger Aftenblad (25.01.2017) over en artikkel om resultatene fra den nasjonale skoleundersøkelsen som var gjennomført på grunnskolene av SSB (2017). Målet med skoleundersøkelsen var å undersøke hvor mye hver enkelt skole bidrar i elevenes læring, når man tar hensyn til sosioøkonomiske forhold som foreldres

utdannelsesnivå, familiens inntekt og innvandringsbakgrunn (SBB, 2017). En slik skolebidragsindikator søker å danne et bedre grunnlag for å vise og sammenligne hvor mye den enkelte skole har bidratt til elevenes resultater. «*Ulik elevsammensetning kan ikke tilskrives kvaliteten på skolen og må tas hensyn til hvis man ønsker å si noe om skolens bidrag til elevenes læring*» (Bakken & Raabe, 2009; Hægeland, Kirkebøen, Bratsberg & Raaum, 2011; Hægeland, Kirkebøen, Raaum & Salvanes, 2013, sitert fra SSB, 2017).

Det virket interessant å gjøre mine undersøkelser om skoleassistenter på en av de skolene i Stavanger som kom best ut i denne skoleundersøkelsen. Jeg ville da få muligheten til å undersøke skoleassistentene sin deltakelse og rolle i en skole som lykkes med å nå inn til mangfoldet i elevgruppen bedre enn andre.

Denne slutningen tar utgangspunkt i at en skole hvor elevene gjør det bra faglig, på tross av utfordringer knyttet til sosioøkonomiske forhold, trolig vil være en skole som har utviklet en skolekultur som er positiv for også de mer sårbare elevene. Å få undersøke skoleassistentene sin rolle i en skole som i stor grad makter å skape gode resultater i hele elevgruppen, ville være relevant for denne studien. Data fra en slik skole ville være interessante i en studie hvor formålet nettopp er å undersøke hvordan skoleassistenter kan bidra til at skolen blir en arena hvor flere lykkes.

Men det er nødvendig å ta enkelte forbehold. For det første omhandler skoleundersøkelsen kun lesing, regning og engelsk, den sier ingenting om hvordan elevene gjør det i andre fag eller noe om hvor godt elevene trives (SBB, 2017). Grunnlaget for et godt resultat i skoleundersøkelsen kan komme av et mer ensidig fokus på de variablene som ble målt, og ikke som et resultat av en skolekultur preget av likeverdig deltakelse for alle barn. En annen årsakssammenheng kan være at det gode resultatet skyldes dyktige lærere, bruk av bestemte læringsstrategier eller knyttet til andre rammefaktorer. Men på tross av disse forbeholdene vurderte jeg det som et spennende utgangspunkt for studien å undersøke skoleassistentene sin rolle ved en av de skolene med høyest score.

Valg av case ble dermed et strategisk valg av en skole som ikke nødvendigvis er typisk, i den forstand at den representerer bredden i norsk grunnskole. Tvert om kan valget ligge nærmere det Thagaard (2013, s. 65) kaller *spesielle utvalg*. «Spesielle utvalg kan representere personer eller situasjoner som ligger i forkant av en utvikling, for eksempel i forbindelse med en ny reform» (ibid). En høy plassering i skoleundersøkelsen ble et sentralt kriterium i denne strategiske utvalgsprosessen.

3.2.4 Framgangsmåte ved kontakt av skole

Etter at prosjektet var godkjent av Norsk samfunnsvitenskapelige datatjeneste (NSD) (Vedlegg nr. 2) ble det tatt kontakt over telefon med en av barneskolene som kom best ut i skoleundersøkelsen i Stavanger kommune. For å bevare skolen og deltakere sin anonymitet vil ikke detaljer når det gjelder skolen sine resultater i skoleundersøkelsen bli informert om. Jeg ble i telefonsamtalen bedt om å sende en e-post til rektor der jeg informerte om min studie. Deretter ble et informasjonsskriv sendt til rektor som e-post (Vedlegg nr. 3) hvor informasjonsskriv (Vedlegg nr. 4) og samtykkeerklæring (Vedlegg nr. 5) som kunne deles ut til aktuelle deltakere ble lagt med som vedlegg.

Samme dag kom et positivt svar fra rektor om at dette måtte vi få til. Jeg takket og foreslo i en ny e-post ulike måter vi kunne gå frem på i prosessen: informasjonsmøte, at jeg kontaktet aktuelle deltakere på skolen på e-post eller at rektor sørget for at informasjon og samtykkeerklæring ble delt ut til potensielle deltakere. Fikk svar på e-post at det skulle rektor ordne og at jeg kunne komme neste uke og gjennomføre intervjuene. Denne framgangsmåten innebærer en risiko når det gjelder flere aspekt knyttet til forskningsetikk, noe som blir redegjort for senere. Men jeg valgte å takke ja til denne muligheten, selv om rektor dermed fikk en hånd på rattet i utvalgsprosessen. Dette punktet kommer jeg tilbake til i diskusjonen om undersøkelsens reliabilitet i kapittel 3.4.1.

Neste uke møte jeg opp på skolen med en digital lydopptaker uten å vite helt hva som ventet. Det ville muligens være en utfordring å finne nok deltakere som hadde tid og anledning til å la seg intervju i løpet av en travel arbeidsdag. Til min store overraskelse var alt klargjort, rom var reservert, en liste med tidspunkt og navn på deltakere lå allerede klar, ja til og med kaffekanne og kopper var satt frem. Jeg valgte å se velvilligheten som et tegn på en åpen organisasjon interessert i tematikken, men samtidig være bevisst det faktum at jeg ikke hadde full kontroll over utvalgsprosessen.

3.2.5 Det endelige utvalget

Mitt endelige utvalg besto av to skoleassistenter, to lærere og en avdelingsleder ved denne barneskolen. Skoleassistentene hadde begge jobbet omtrent ti år ved denne skolen. Den ene skoleassistenten var ansatt i full stilling, der en halv stilling var tilknyttet skolen og resten i SFO. Den andre skoleassistenten hadde en halv stilling i skolen. Ingen av skoleassistentene hadde fagbrev som barne- og ungdomsarbeider, men den ene hadde nettopp bestått teorien og manglet bare den praktiske delen av studiet.

Skoleassistentene var inneværende skoleår tilknyttet småtrinnet på skolen, men hadde også erfaring fra mellomtrinnet på skolen. De var begge inne i en fast klasse hele skoledagen og fungerte som en generell ressurs der. I disse klassene hadde de i tillegg et ekstra ansvar for hver sin elev som kunne ha en utagerende atferd. Begge skoleassistentene bodde like ved skolen, mens lærerne og avdelingsleder bodde i andre bydeler.

Lærerne hadde mellom 5- 15 års erfaring som lærere. De var kontaktlærerne i de to klassene som skoleassistentene var inne i. Begge lærerne hadde mest erfaring fra 1-4 trinn på småtrinnet. Avdelingsleder hadde vært ved skolen i omtrent ti år og var eneste mann i utvalget. Han hadde bakgrunn som lærer før han ble avdelingsleder ved skolen. Han var i tillegg assisterende rektor ved skolen.

3.2.6 Intervjusituasjonen og intervjukvaliteten

Det ble gjort lydopptak av intervjuet ved bruk av digital lydopptaker, en Olympus DM-670. Tanken var i utgangspunktet å benytte en opptaksmulighet på smarttelefon, men redselen for å bli oppringt i intervjusituasjonen talte imot et slikt valg. Den digitale lydopptakeren som ble lånt av min veileder var ikke større enn en mobiltelefon samtidig som den er enkel å koble opp mot PC for å overføre lydfile. Til slutt ble intervjuene transkribert ved bruk av databehandlingsprogrammet NVIVO.

Som tidligere nevnt var rammene rundt intervjuene et eget rom ved skolen. Rektor hadde formidlet informasjonsbrevet om studiens formål til aktuelle deltakere og satt opp en liste med navn og tidspunkt de ville møte. Jeg hadde i informasjonsbrevet antydning at intervjuene ville ha en varighet på mellom 20- 30 minutter, noe listen og møtetidene tok utgangspunkt i. Dermed var det ikke mye slingsingsmann når det kom til tidsbruk. I etterkant ser jeg at det kunne vært lurt å forespeile en intervjuvarighet som var noe lengre.

Før intervjuene startet ble det informert om taushetsplikten som var knyttet til studien. Det ble også redegjort for hvordan det ville bli ivarettatt at intervjudataene ble behandlet konfidensielt, samt deres mulighet til å trekke seg når som helst som deltakere. Deretter signerte deltakerne på samtykkeerklæringen før lydopptaker ble skrudd på.

Som tidligere nevnt hadde det blitt utformet ulike intervjuguider til skoleassistene, lærerne og avdelingsleder. Hvordan og i hvilken grad disse intervjuguidene skulle benyttes var det derimot fortsatt usikkerhet rundt. Men allerede ved starten av første intervju ble det tydelig at intervjuguidene i stor grad måtte legges til side, for å kunne få den spontanitet og gode kommunikasjonen med deltakerne som var ønskelig. Kvale og Brinkmann (2012, s. 47)

bruker begrepet *bevisst naivitet* for å beskrive viktigheten av å være nysgjerrig og lydhør i intervjusituasjonen. Formuleringen av spørsmålene og den faste strukturen i intervjuguiden motarbeidet mitt mål om å skape et intervju preget av dialog, ikke utspørring. Derfor ble de fleste spørsmålene omformulert på strak arm etter hukommelsen til en mer muntlig språkdrakt og stilt når det falt seg naturlig.

Intervjuguiden ble i praksis kun brukt som en oversikt for hvilke tema intervjuene skulle berøre og hvilke spørsmål jeg kunne stille. De gangene jeg måtte kikke ned i intervjuguiden falt litt av spontaniteten bort, og intervjuet skiftet karakter fra samtale til utspørring. Denne tilnærmingen samsvarer med framgangsmåten i et semistrukturert livsverdenintervju, ifølge Kvale og Brinkmann (2012, s. 138): «Det er samtidig preget av åpenhet når det gjelder endringer i rekkefølgen og formuleringen av spørsmål, så man kan forfølge de spesifikke svarene som gis og de historiene intervjupersonene forteller.» Kvale og Brinkmann (2012, s. 175) fremhever seks kvalitetskriterier for det ideelle intervjuet.

- I hvilken grad fås spontane, innholdsrike, spesifikke og relevante svar.
- Korte spørsmål og lengre svar er positivt.
- I hvilken grad følges spørsmålene opp fra intervjuerens side.
- Tolkningen av svarene skjer mens det pågår.
- Å verifisere sine fortolkninger av svarene i løpet av intervjuet.
- Intervjuet er «selvkommuniserende», krever ikke særlig ekstra kommentarer og forklaringer.

For å drøfte kvaliteten på intervjuene i min studie kan noen av disse punktene fungere som et utgangspunkt. Den muntlige formuleringen av spørsmålene bidro dessverre til at mange av dem ble vel lange og omstendelige. Spørsmål som var korte og presise i intervjuguiden ble lengre og knotete. Det var flere ganger behov for ytterligere presiseringer og oppklaringer før deltakerne forsto innholdet i spørsmålet.

En annen negativ konsekvens av å gå bort fra å lese spørsmålene direkte fra intervjuguiden var at noen av spørsmålene ble stilt mer ledende. Kvale og Brinkmann (2012, s. 182) viser til at det er et veldokumentert faktum at selv en liten omarbeiding av spørsmålsformuleringen kan påvirke svaret. I mitt tilfelle opplevde jeg flere ganger at muntliggjøringen, samt muligens et ubevisst ønske om å hjelpe deltakeren i gang, førte til ledende spørsmål. Et eksempel:

Spørsmål i intervjuguiden: *Har lærere og skoleassistenter tilgang på samme informasjon og de samme rettighetene i forhold til planleggingstid og tilgang på PC/arbeidsplass?*

Spørsmål som ble stilt, etter at jeg i et tidligere intervju hadde fått informasjon om skolen sine morgenmøter: *Har lærere og skoleassistenter lik tilgang på informasjon ... for eksempel, nå er vel ikke dere med på morgenmøter?*

En annen og mer positiv konsekvens av denne muntliggjøringen var at det ble enkelt å følge opp svarene fra deltakerne med nye spørsmål. Da intervjuet forløp mer som samtale enn som utspørring, ble denne dynamikken mellom svar og spørsmål mer naturlig. Ved gjennomlesing av transkripsjon av intervjuene ser det ut til at svaret på de fleste hovedspørsmål blir fulgt opp med fire eller fem oppfølgingsspørsmål. Noen ganger i intervjuet er et slikt oppfølgingsspørsmål en omformulering av et annet hovedspørsmål, noe som indikerer at intervjuguiden ikke overstyrte eller begrenset intervjuforløpet, samtidig som innholdet i den ble ivarettatt.

I Kvale og Brinkmann (2012, s. 175) sine kvalitetskriterier er betydningen av oppfølgingsspørsmål sentralt. Oppfølgingsspørsmålene kan på den ene siden bidra til å klargjøre eller dirigere intervjuet inn på ønsket tema. Andre ganger er oppfølgingsspørsmålene et resultat av at tolkningsprosess er i gang, ved at en søker en verifisering av sin fortolkning. Dette er to kvaliteter som Kvale og Brinkmann (ibid) mener bør etterstrebes. I sitatet under er det eksempel på både klargjørende oppfølgingsspørsmål og et forsøk på å verifisere min fortolkning av svaret. Sitatet er hentet fra intervju med en av lærerne (L2):

I: Ja ... spør dere skoleassistentene om råd ... spør du mye om råd i forhold til elever?

L: Jada, absolutt. Det gjør jeg.

I: I hvilken anledning?

L: Det er visst det oppstår en situasjon med uønsket atferd ... tips og råd om hvordan vi skal gjøre dette. Så har vi en god diskusjon om hvordan vi best kan få løst denne situasjonen ... så prøver vi oss fram og finner ut hva som fungerer og hva som ikke fungerer.

I: Så du føler de kan sitte med god kunnskap om relasjonelle forhold i klassen?

L: Ja, hvert fall med de som jeg har opplevd å ha som assistent i mitt klasserom, der har jeg kunnet gjøre det.

Dessverre ser jeg i etterkant også mange tilfeller fra intervjuene hvor oppfølgingsspørsmål kunne vært tjenlig, men har uteblitt. En av grunnene til dette er nok uerfarenhet med å kombinere tilstedeværelse i intervjusituasjonen med å samtidig planlegge og tenke på veien videre i intervjuet.

Kvale og Brinkmann (2012) vektlegger i det siste kvalitetskriteriet at et intervju bør være «selvkommuniserende». Om intervjuene forklarer seg selv eller krever ekstra kommentarer og forklaringer, kan nok være diskutabelt. Ved gjennomlesing av transkripsjonen ble det tydelig at å gjennomføre intervjuer på dialekt kan innebære noen utfordringer. I transkriberingen ble det forsøkt å oversette intervjuet til bokmål, nettopp for at teksten skal være selvkommuniserende også utenfor Stavanger. Forsøket er bare delvis vellykket og lar seg heller ikke fullt ut forene med idealet om å gi en mest mulig korrekt gjengivelse av hva som ble sagt. Mitt kompromiss mellom disse to målene har resultert i at enkelte lokale begreper og ord har blitt oversatt til bokmål, som «me» til «vi», uten at setningsoppbyggingen har blitt nevneverdig forandret. Det har fått som konsekvens at en del av teksten kan være litt tung å lese. Hadde jeg valgt å skrive ut teksten på dialekt ville den kommunisert bedre for meg, men muligens vært vanskelig å tyde for de som ikke kjente til dialektordene.

3.3 Analysen av intervjudata

I dette delkapitlet vil først bakgrunnen for valget av å benytte flere analytiske verktøy bli redegjort for. Deretter vil de enkelte analytiske verktøyene som ble valgt bli beskrevet og begrunnet. Til slutt vil det bli gjort rede for hvordan bruken av de ulike analytiske framgangsmåtene ledet frem mot struktureringen av resultatene i tre hovedkategorier med ulike underkategorier.

3.3.1 En eklektisk intervjuanalyse - *bricolage*

Kvale og Brinkmann bruker begrepet *bricolage* om en eklektisk meningsgenerering hvor en benytter mange forskjellige ad hoc-metoder og begrepsstilnærminger i sin analyse (2012, s. 239): «Bricolage- tolkeren benytter en rekke blandede tekniske diskurser og beveger seg fritt mellom forskjellige analytiske teknikker og begreper» (ibid). Denne intervjuanalysen vil falle inn under kriteriene for en slik benevnelse siden det ble benyttet flere ulike analyseteknikker.

Valget av å bruke flere analyseteknikker er ikke kun et resultat av at et behov for en mangfoldig analytisk verktøykasse i denne studien. Det er også en konsekvens av en hermeneutisk tilnærming. Den analytiske prosessen preges ifølge Thagaard (2013, s. 187) ofte av at vi skifter oppmerksomheten mellom å utforske meningsinnholdet i empirien og å innarbeide teoretiske begreper. Denne dualismen mellom en deduktiv teoridreven analyse og en induktiv datadreven analyse vil også bli benyttet i analysen av intervjuene i denne undersøkelsen. Denne vekselvirkningen mellom å forstå og forklare data ut fra kjent teori og samtidig søke etter nye teorier og innsikt med utgangspunkt i datamaterialet kan sies å være i god hermeneutisk ånd.

Thagaards (2013) sin vektlegging av denne analytiske dualismen speiler på noen måter tanken og perspektivet bak den hermeneutiske sirkelen. Det kan argumenteres for at Gilje og Grimen (2013) sin beskrivelse av den hermeneutiske sirkelen også kan være dekkende for Thagaard sin vektlegging av en analytisk vekselvirkning: «Generelt kan vi si at uttrykket *den hermeneutiske sirkel* betegner det forhold at all fortolkning består i stadige bevegelser mellom helhet og del, mellom det vi skal fortolke, og den kontekst det fortolkes i, eller mellom det vi skal fortolke, og vår egen forforståelse» (Gilje og Grimen, 2013, s. 153). Både Thagaard og Gilje & Grimen sine synspunkter kan ut ifra dette sies å representere en dynamisk tilnærming til analyseprosessen.

3.3.2 Valg av analytiske verktøy

Den kvalitative forskningsprosessen er ifølge Thagaard (2013, s. 120) «preget av til dels flytende overganger mellom innsamling og analyse». Analysen startet allerede ved gjennomføringen av intervjuet. De fortolkninger som ble gjort underveis i intervjuene påvirket hvilke temaer som skulle utdypes nærmere ved bruk av oppfølgingsspørsmål. Det er viktig å være dette aspektet bevisst når det nå vil redegjøres for valg av analytiske framgangsmåter og analyseprosessen i etterkant av intervjuene.

Allerede da intervjuguidene ble skrevet var noen tematiske kategorier blitt dannet med bakgrunn i studiens teoretiske innramming. En teoridreven analyse med utgangspunkt i disse kategoriene var første fase i analyseprosess. Thagaard (2013, s. 181) bruker benevnelsen *temasentrerte analytiske tilnærminger* om en slik analysemodell. Målet er å gå i dybden på de enkelte temaene ved å sammenligne informasjon fra alle deltakerne (ibid).

Analyseverktøyet som ble benyttet var meningskoding. Analyse- og transkriberingsprogrammet Nvivo lar deg sortere og kategorisere utsagn gjennom bruk av nøkkelord og noder. Dette forenklet prosessen med å sammenligne deltakernes utsagn og knytte dem til ulike tematiske kategoriene. Men en slik tematisk tilnærming kan kritiseres for at den ikke ivaretar et helhetlig perspektiv (Thagaard, 2013). Med tanke på studiens hermeneutiske tilnærming kan det være behov for å benytte andre analytiske modeller.

Kodeprosessen ble utvidet til å omfatte en datadreven analyse å utvide eller forandre på valg av kategorier synes som en mulig framgangsmåte. Denne posisjonen, med tyngdepunktet mellom etablert teori og empiribaserte fortolkninger, fanges ifølge Thagaard (2013, s. 201) opp av begrepet *abduksjon*. «Forskningen preges av et samspill mellom en induktiv og en deduktiv tilnærming som fanges opp av begrepet *abduksjon*. Etablert teori representerer et

utgangspunkt for forskningen, og analyse av mønstre i dataene gir grunnlag for nye teoretiske perspektiver» (ibid).

Målet med den datadrevne analysen var å lete etter nye mønstre som kunne danne grunnlaget for nye kategorier. En datadreven analytisk prosess som Glaser og Strauss innførte i 1967, under betegnelsen *grounded theory* (Strauss og Corbin, 1990. s. 61, sitert fra Kvale og Brinkmann, 2012, s. 209).

Både en datadreven analyse som *grounded theory* og en teoridreven analyse kan baseres på meningskoding (Thagaard, 2013, s. 199, Kvale og Brinkmann, 2012, s. 209). Begrepsstyrt koding bruker koder som forskeren har utviklet på forhånd basert på teori, mens datastyrt koding innebærer at forskeren starter uten koder og utvikler dem ved å lese materialet, som i «*grounded theory*» (Kvale og Brinkmann, 2012, s. 209).

Gjennom å benytte teoridreven koding er målet i denne analysen å sammenligne og etablere noen kategorier basert på sentrale teoretiske begreper, som for eksempel deltakelse og felleskap. Samtidig vil det gjennom en datadreven koding bli undersøkt om nye mønstre trer fram fra intervjudataene og danner grunnlaget for nye hovedkategorier eller underkategorier. Både den datadrevne og teoridrevne kodingen er analytiske forsøk på å skape mening gjennom strukturering og systematisering av teksten, i denne studien ved hjelp av Nvivo.

Det ble nevnt tidligere i metodekapittelet at valget av en hermeneutisk forskningstilnærming ville få konsekvenser for analysen. Ved å vektlegge en hermeneutisk fortolkning av intervjudataene, må også analytiske teknikker som underbygger og frambringer slike tolkninger benyttes. Skulle jeg utelukkende beskrevet deltakerne sine utsagn og undersøkt sammenhenger og ulikheter mellom disse, kunne en analytisk metode som koding og kategorisering vært tilfredsstillende.

I denne analyse vil det også brukes *meningsfortolkning*, hvor det utover å oppsummere datamateriale også vil søkes etter meningsstrukturer og betydningsrelasjoner som ikke opptrer umiddelbart (Kvale og Brinkmann, 2012, s. 214). «Fortolkningen av meningsinnholdet i intervjutekster strekker seg utover en strukturering av det manifeste meningsinnholdet i det som sies, og omfatter dypere og mer kritiske fortolkninger av teksten» (ibid, s. 213).

Kvale og Brinkmann redegjør for *meningsfortolkning* som en analytisk metode som skiller seg ut fra andre analytiske metoder, som *meningskoding* og *meningsfortetting*, ved at den blant annet innebærer en tekstutvidelse i motsetning til en reduksjon (Kvale og Brinkmann, 2012, s.214).

Thagaard argumenterer derimot for at du også kan betrakte tolkningen som en fase i en analytisk metode som *kategoribasert analyse* (Thagaard, 2013, s. 161). Hun ser da kodingen som den første deskriptive fasen, hvor en søker å kategorisere hva teksten beskriver.

Tolkningen blir da neste fase, hvor en går i fra kategorisering til å identifisere mønstre (ibid). «Analysen innebærer altså både en sammenfatning av dataene og en utvidelse av teksten når vi knytter refleksjoner over dataenes meningsinnhold til de temaene undersøkelsen omfatter (ibid).

I denne analysen vil meningsfortolkning bli betraktet og benyttet ut ifra begge perspektiv. Jeg vil i kapittel 4 og 5 presentere, tolke og drøfte mønstre som dukket opp i mine resultater, altså betrakte tolkningen som en fase to i analyseprosessen. Men jeg vil også forsøke å benytte meningsfortolkning i en tidligere fase av analyseprosessen, for å identifisere mønstre og nye kategorier.

Fortolkningen i denne analysen vil ta utgangspunkt i de sju hermeneutiske fortolkningsprinsipper som Kvale og Brinkmann viser til i sitt kapittel om hermeneutisk meningsfortolkning (Kvale og Brinkmann, 2012, s. 217):

- Den kontinuerlige frem- og tilbakeprosessen mellom deler og helhet, *den hermeneutiske sirkel*.
- Meningsfortolkningen slutter når man har nådd en *god gestalt*, uten logiske motsigelser.
- Teste deltolkningene opp mot tekstens *globale mening*.
- Teksten bør forstås og tolkes ut fra sin egen referanseramme- *tekstens autonomi*.
- Omhandler *kunnskap om temaet* for en tekst.
- En fortolkning av en tekst er aldri *forutsetningsløs*, uten forforståelse.
- Enhver fortolkning rommer *fornyelse og kreativitet*.

Dette er prinsipper som hjelper både analysen i praksis, men bidrar også til å redusere en av farene ved intervjuforskning, nemlig «ekspertgjøringen» av meningene: «hvor eksperten eksproprierer meningene fra intervjupersonens livsverden og setter dem inn i sine egne kategorier for å uttrykke en mer grunnleggende realitet» (ibid, s. 225).

Kvale og Brinkmann presenterer også hvordan bruk av tre ulike fortolkningskontekster kan berike fortolkningen av en uttalelse (ibid, s. 221). La oss bruke et utsagn fra den ene læreren i min undersøkelse som et eksempel: «Jeg føler ikke det er sånn at jeg er lærer og assistenten er assistenten ... vi har det litt sånn ... likestilt på en måte, er like nyttige begge to»

Selvforståelse. En fortolkning som innebærer et forsøk på å beskrive den intervjuede sine synspunkt og meninger (ibid). Den deskriptive analyseprosessen som innebærer koding og kategorisering vil hovedsakelig være innenfor denne fortolkningskonteksten. I mitt eksempel beskriver lærer ut fra denne konteksten at skoleassistent og lærer er like viktige og nyttige.

Kritisk forståelse basert på sunn fornuft. Denne fortolkningskonteksten innebærer en kritisk lesing av den intervjuedes uttalelser, men fortolkningen er innenfor rammen av hva som er en allmenn fornuftig fortolkning (ibid). Innenfor denne konteksten vil en fortolkning av mitt eksempel kunne være at lærer ønsker å fremstille et kollegialt og likestilt samarbeid, men at ordbruken også illustrerer et usymmetrisk element i forholdet mellom lærer og assistent.

Teoretisk forståelse er den tredje fortolkningskonteksten hvor det benyttes en teoretisk ramme (ibid, s. 222). I mitt eksempel vil en tolkning ut fra en slik kontekst kunne trekke paralleller til Dieker (2001, sitert fra Navarro, 2015) og Friend(2008, sitert fra Navarro, 2015) begrep *co-teaching* som beskriver en samarbeidsmodell mellom lærer og assistent/spesialist som kjennetegnes av likeverdighet i samarbeid og kommunikasjon.

I denne studien vil de to første fortolkningskontekstene høre hjemme i kapittel 4, hvor resultatene blir presentert og tolket med tanke på å finne mønstre i resultatene.

Fortolkningskonteksten basert på teoretisk forståelse vil fortrinnsvis finne sted i kapittel 5, hvor resultatene vil bli drøftet ut fra oppgavens teoretiske innramming og diskutert i lys av forskningsspørsmålene.

3.3.3 Kategoriseringen av analyseresultatene

Jeg startet opp analysen med utgangspunkt i fem kategorier som var dannet ut fra mitt teoretiske rammeverk og med tanke på å besvare problemstillingen: *Hvordan kan vi forstå sammenhengen mellom skoleassistenter sin deltakelse i arbeidsfellesskapet og skolens evne til å øke alle barns deltakelse i klassefellesskapet?*

Disse kategoriene har utgangspunkt i den tematiske inndelingen av intervjuguidene.

1. Skoleassistenter sin bakgrunn, erfaringer og ulike kompetanser.
2. Skoleassistentene sine ulike arbeidsoppgaver.
3. Skoleassistentene sin deltakelse i arbeidsfellesskapet.
4. Skoleassistentene sin rolle knyttet til elevmangfoldet.
5. Skolen sin organisering og tanker knyttet til elevmangfoldet

I den første teoridrevne analysefasen ble det søkt etter utsagn som kunne beskrive deltakerens synspunkter knyttet til disse kategoriene. Denne kodeprosessen førte til at en del

underkategorier som *Formell kompetanse og videreutdanning, arbeidsmiljøet, belastende situasjoner, samarbeid med lærer* osv. Meningskodingen skiftet etter hvert karakter til å bli mer datadreven og frembragte en mengde nye underkategorier som «*jeg har ansiennitet på livserfaring*», «*en sånn usynlig hjelpende hånd*», «*litt fag må de jo ha*» osv.

Det ble etter hvert tydelig at antallet underkategorier ble u håndterlig med tanke på at resultatene i hver kategori også skulle tolkes. Derfor ble en del underkategorier slått i sammen, som *overganger, stasjonsundervisning, frigjør tid til læring* til «*Jeg hadde ikke klart meg uten, for å si det sånn*». Denne prosessen førte til at nye sammenhenger og mønstre vokste frem. Det ble da også naturlig å slå sammen noen av hovedkategoriene, som *skoleassistentene sine ulike arbeidsoppgaver og skoleassistentene sin rolle knyttet til elevmangfoldet* til en ny hovedkategori *skoleassistentene sine oppgaver og rolle knyttet til elevmangfoldet*.

Resultatene fra analysen ble kategorisert med en blanding av emperinære og teorinære termer. For å gjøre kategoriseringen mer oversiktlig, både for leser og i forhold til tolkningsprosessen videre, valgte jeg å benytte en klarere struktur med teorinære termer på hovedkategoriene og emperinære termer på underkategoriene. Kategoriseringen av resultatene ble til slutt som følger:

Skoleassistentene sin erfaringsbakgrunn og ulike kompetanser	Skoleassistentene sine oppgaver og rolle knyttet til elevmangfoldet	Skoleassistentene sin deltakelse i arbeidsfellesskapet
«litt fag må de jo ha»	«Men målet er jo hele veien, sant, inn i klasserommet»	«Jeg går ikke rundt og føler jeg er under noen, for å si det slik.»
«jeg har ansienniteten på livserfaring»	«Jeg hadde ikke klart meg uten, for å si det sånn»	«Vi har det litt sånn likestilt på en måte, er like nyttige begge to.»
«Jeg bor 300m nede i veien her»	«en sånn usynlig hjelpende hånd»	
	«det er jo jobben vår å sørge for at de kommer inn med medelever»	

Disse kategoriene vil bli presentert og tolket hver for seg i kapittel 4.

3.4 Reliabilitet, validitet og generaliserbarhet.

Innenfor samfunnsvitenskapene brukes ofte begrepene reliabilitet, validitet og generaliserbarhet når kunnskap sin troverdighet, styrke og overførbarhet skal diskuteres (Kvale og Brinkmann, 2012, s. 246). Begrepene og diskusjonen rundt dem er sentral for at forskning skal være vitenskapelig redelig og etterrettelig. Denne diskusjonen vil i dette kapitlet omhandle praktiske problemer knyttet til å verifisere intervjuforskningen, både sett i et generelt teoretisk lys og spesifikt knyttet til denne studien. Selv om begrepene sine implikasjoner for intervjuforskning i noen sammenhenger vil overlape, velger jeg å tilnærme meg dem hver for seg.

3.4.1 Reliabilitet

Reliabilitet kan ifølge Thagaard (2013, s. 201) knyttes til om forskningen er utført på en pålitelig og tillitsvekkende måte. Kvale og Brinkmann (2012, s. 250) knytter begrepet til forskningsresultatene sin konsistens og troverdighet, om et resultat kan reproduseres på andre tidspunkt og av andre forskere. Thagaard mener at det kan stilles spørsmål med om denne repliserbarheten er et relevant kriterium i kvalitativ forskning (Thagaard, 2013, s.202). Hun hevder at ut fra et konstruktivistisk ståsted utvikles kvalitative data i samarbeid mellom forsker og personer i felt (ibid). Som en følge av denne forskningslogikken kan ikke forskeren påberope seg nøytralitet. «Forskeren må *argumentere for reliabilitet* ved å redegjøre for hvordan dataene er blitt utviklet i løpet av forskningsprosessen» (ibid).

Mitt forsøk på å gi en beskrivelse av tankeprosessene bak de valgene som har blitt gjort i forskningsprosessen er et forsøk på å skape en gjennomskiktighet. De utfordringene som har oppstått knyttet til utvalgsprosessen, intervjukvaliteten, transkriberingen og analysen har av den grunn vært viktig for meg å få frem i lyset. Disse aspektene er sentrale for forskningsprosessen sin reliabilitet, noe som kan få konsekvenser for studiens validitet

Det er for eksempel mulig at rektors tilrettelegging og valg av informanter har bidratt til en «skjev» virkelighetsbeskrivelse av skoleassistentene sin rolle. Kanskje har jeg blitt presentert et glansbilde, der deltakerne i studien ble valgt nettopp fordi de har et godt samarbeid. Hadde jeg intervjuet skoleassistenter på et annet skoletrinn kunne muligens bilde vært et annet. En mulighet for å oppklare dette aspektet kunne vært å spørre deltakerne om hvordan rektor hadde kontaktet dem angående min forespørsel. I etterkant ser jeg at det kunne bidratt til enda større klarhet i denne utvalgsprosessen.

Reliabilitetsspørsmålet er også et aspekt ved intervjusituasjonen. Utfordringer knyttet til kvaliteten på intervjuet, som jeg gjort rede for tidligere, vil kunne ha en negativ innvirkning på resultatene sin troverdighet. Mitt valg av å nedprioritere intervjuguiden til fordel for en mer improvisert intervjustil ble gjort forholdsvis spontant og resulterte som nevnt i en del ledende formuleringer av spørsmål. Hadde jeg gjennomført flere prøveintervjuer innenfor en liknende kontekst kunne nok dette faremomentet i større grad blitt unngått. Men Kvale og Brinkmann (2012, s. 250) nevner at et for sterkt fokus på reliabilitet kan også motvirke kreativ tenking og variasjon. Hadde de semistrukturerte intervjuene vært mer styrt av formuleringer og strukturen i intervjuguide, hadde muligens andre mer sensitive opplysninger ikke kommet frem. Det kunne påvirket studiens reliabilitet i negativ retning.

3.4.2 Validitet

Validitet handler ifølge Thagaard (2013, s. 204) om gyldigheten av de tolkninger forskeren kommer frem til. «Vi kan presisere begrepet validitet ved å stille spørsmål om de tolkninger vi kommer frem til, er gyldige i forhold til den virkelighet vi har studert (ibid, s. 205). Kvale og Brinkmann viser til en liknende fortolkning av begrepet: «I en bredere fortolkning har validitet å gjøre med i hvilken grad en metode undersøker det den er ment å undersøke» (Kvale og Brinkmann, 2012, s. 251).

Det er videre mulig å skille mellom *intern* og *ekstern* validitet (Seale, 1999, s. 38-40, hentet fra Thagaard, 2012, s. 205). I denne sammenheng brukes begrepet validitet i overensstemmelse med *intern validitet*, som er knyttet til hvordan årsakssammenhenger støttes innenfor en bestemt studie (ibid). Begrepet *ekstern validitet* knyttes til overførbarhet og blir diskutert i kapittelet om generaliserbarhet.

Hva som er *gyldig* kunnskap, eller sannhet, er et filosofisk spørsmål som ikke kan diskuteres innenfor rammene av denne oppgaven. Målet i kvalitative studier er vanligvis ikke en endelig produktvalidering, men å søke mot en kontinuerlig prosessvalidering (Kvale og Brinkmann, 2012, s. 253). Av den grunn har jeg forsøkt å oppnå en gjennomsiktighet i hele forskningsprosessen gjennom å redegjøre for de valg som har blitt gjort på veien.

En datainnsamling basert på semistrukturert intervju vil kunne gi meg et grunnlag til å diskutere mitt forskningsspørsmål ut ifra. Men spørsmålet om validitet dreier seg om mer enn hvorvidt en metode er egnet til å undersøke det den skal (Kvale & Brinkmann, 2012, s. 250). I hele forskningsprosessen er validitet et spørsmål som er nært knyttet opp imot forskeren som person (ibid, s. 253). I mitt tilfelle vil min forforståelse av skoleassistenter sin rolle i skolen være et aspekt jeg må ha et bevisst forhold til. Muligheten er tilstede for at min

erfaringsbakgrunn har bidratt til en forforståelse som overdriver skoleassistenter sin betydning. I følge Thagaard (2013, s. 86) kan forskning på fenomener innenfor egen kultursfære gjøre forskeren blind for enkelte observasjoner, samt resultere i at alle relevante spørsmål ikke blir stilt. En bevissthet om forskersubjektets rolle i forskningsprosessen er nødvendig for å oppnå denne balansen og dermed kvalifisere sin forforståelse. Jeg har i mitt prosjekt forsøkt å gjøre meg slike refleksjoner ikke bare til slutt, når skaden kan ha skjedd, men fortløpende i prosessen: ved utforming av problemstilling, valg av teoretisk innramming, i analyseprosessen og i diskusjonsdelen.

Ved utforming av problemstilling var det viktig å bevare en åpenhet og ikke vinkle spørsmålsformuleringen mot en bestemt årsakssammenheng. Av den årsak gikk jeg bort fra tanken om å basere studien på en forskningshypotese. Faren for å i større grad vektlegge resultater som bekrefter enn som motsier hypotesen ville etter min mening kunne bli for stor. Jeg søkte derfor å formulere en åpen problemstilling og forskningsspørsmål hvor flere svar var mulig. For eksempel: *Bidrar skoleassistentene til å øke eller begrense elevenes deltakelse i skolen?*

Med tanke på studiens validitet ble det i studiens teoretiske innramming forsøkt å gi et balansert bilde av den tidligere forskningen knyttet til tematikken. Forskningen er i mange tilfeller delt, noe som det er nødvendig å reflektere i både oppgavens teoretiske del og i drøftingen av resultatene. I denne studien er det forsøkt å vise til både forskning som underbygget og motsa resultatene jeg fant.

Et viktig utvalgskriteriet var gode resultater fra den nasjonale skoleundersøkelsen i Norge som ble gjennomført av SBB (2017). En god plassering i denne undersøkelsen kan være et tegn på en skole som drives fornuftig og hvor en større del enn det som er vanlig av barna har et godt læringsutbytte. Men det trenger ikke være slik. Resultatet trenger ikke å vise at skolen når ut til flere elever, de kan skyldes en tilfeldighet eller bygge på en ukjent variabel. Muligens vektleggingen av sosioøkonomiske levekårsfaktorer i undersøkelsen er for sterk og gir feil resultater. Eller kan resultatene bygge på andre forhold ved skolen enn ventet ut fra studiens teoretiske perspektiv. Kanskje pugging, aleneundervisning og intensivopplæring er bakgrunnen for de gode resultatene. Slike aspekt må en i de videre undersøkelser stadig reflektere over og være bevisst, for å ivareta studiens validitet.

I analyseprosessen ble det forsøkt å bevare en god validitet gjennom å basere tolkningen av utsagnene ikke bare på ordlyden i selve sitatet, men også ut ifra konteksten. Dette er et viktig hermeneutisk prinsipp knyttet til tolkning (Gilje og Grimen, 2013, s. 152). Noen sitater kunne

det vært mulig å misbruke hvis de ikke ble lest i sammenheng med hva som ble beskrevet før eller etter. Jeg har også forsøkt å beskrive hvor mange av deltakerne som har delt et synspunkt når det har vært ulike meninger om et tema. Selv om det er et mindretall som beskriver et annet synspunkt, er det viktig for studiens validitet og få formidlet dette mindretallet også. Det sentrale blir å beskrive tekstens indre sammenheng eller koherens, noe som er selve fundamentet for det *holistiske kriteriet* (ibid, s. 158). Eller med andre ord, finne den mest riktige av mange mulige fortolkninger.

Disse refleksjonene og forsøkene vil underbygge undersøkelsens troverdighet, men vil aldri kunne gi et endelig svar på betydningen av at all forskning om mennesker er en form for deltakende observasjon (Atkinson og Hammersley, 2007).

3.4.3 Generaliserbarhet

Generaliserbarhet er knyttet til om tolkningen som utvikles innenfor rammen av et prosjekt, også kan være relevant i andre sammenhenger (Thagaard, 2013, s. 210). Er fortolkningen og resultatene i denne studien overførbare til en større sammenheng og ha en relevans for andre skoler? I følge både Thagaard (ibid, s. 211) og Kvale og Brinkmann (2012, s. 267) må forskeren argumentere for overføringsverdien av resultatene sine, når det gjelder intervjustudier som ikke er så omfattende at de kan begrunnes med en formell *statistisk generalisering* (Kvale og Brinkmann, 2012, s. 266). En slik *analytisk generalisering* av intervjuforskning innebærer å begrunne i hvilken grad funnene fra en studie kan si noe om hva som kan komme til å skje i en annen situasjon (ibid).

Siden utvalget i denne undersøkelsen er lavt og ikke basert på et tilfeldig utvalgsprosess vil en slik analytisk generalisering gjelde for denne studien. Mitt strategiske valg av skole, som grunnlag for et case-studie, er basert på et ønske om å undersøke mønstre og sammenhenger ved nettopp denne skolen. Resultatene beskriver derfor i utgangspunktet kun tolkninger av hva deltakerne i utvalget mitt ved denne skolen beskrev. Studiens case og deltakere representerer ikke gjennomsnittet. Beskrivelser av arbeidsoppgaver, samarbeidsforhold og andre aspekter ved denne skolen er ikke overførbare relatert til kvantitet eller for å beskrive hva som er vanlig i skolen. Da må tall fra GSI og større nasjonale og internasjonale studier knyttet til skoleassistenter ulike oppgaver i skolen undersøkes.

Det kan være mulig at resultatet fra denne undersøkelsen ikke engang beskriver den gjennomsnittlige relasjon mellom lærer og skoleassistent ved denne skolen. Tvert om er det flere utsagn og forhold som tyder på at kriteriene for mitt strategiske valg av skole, også har

blitt videreført når det gjelder utvalgsprosessen av deltakerne. Det vil si at undersøkelsen, uten at jeg har hatt begge hendene på rattet, har blitt enda mer strategisk enn jeg hadde forutsett.

Men det kan argumenteres for at nettopp dette strategiske elementet i studiens utvalgsprosess gjør resultatene fra studien mer overførbare. For det første er resultater fra denne undersøkelsen gjort i en skole som er strategisk valgt ut fra kriteriet om å lykkes i å nå ut til alle barna, jamfør skoleundersøkelsen (SBB,2017) og kapittel 3.2.3. Når samarbeidsforholdene mellom skoleassistenter og lærerne i dette utvalget også blir beskrevet å være bedre enn det som er vanlig ved denne skolen, er dette til sammen to gode argument for at resultater knyttet til skoleassistentene i utvalget sin rolle i skolen kan ha en overføringsverdi for andre skoler. Bakgrunnen for en slik slutning er at det kan være en årsakssammenheng mellom denne skolen sine gode resultater på skoleundersøkelsen og bruken av skoleassistenter. Men samtidig er det viktig å reflektere over hvilke andre variabler som kan ha påvirket.

De kvantitative dataene knyttet til hvilke oppgaver skoleassistentene har ved skolen har ingen overføringsverdi relatert til å si noe om hva som er vanlig i norsk skole. Men kvaliteten på skoleassistentene sin delaktighet og rolle ved skolen kan ha en overføringsverdi til andre skoler, ut fra de gode resultatene fra skoleundersøkelsen (SBB, 2017).

3.5 Etikk

Forskningsetiske vurderinger knyttet til valg av tema, planlegging, datainnsamling, og presentasjon av funn har stor betydning for studiens validitet. Men etikk er ikke viktig kun for å opprettholde en god validitet i forskningen. Etikk er særlig viktig med tanke på at deltakerne i studien, eller andre berørte, ikke skal føle seg krenket eller oppleve negative konsekvenser som følge av mine undersøkelser. Deltakerne i studien har gjennom sin fortrolighet og bidrag i studien, krav på å bli behandlet respektfullt og i henhold til retningslinjer som NESH (2006) har utarbeidet.

I denne studien har jeg forsøkt å ivareta konfidensialitet ved å følge NESH (2006) sine retningslinjer angående anonymisering, frivillig informert samtykke, lagring og sletting av persondata. Intervjuundersøkelsen krevde også oppmelding til Norsk senter for forskningsdata (NSD) og studien er derfor blitt registrert og godkjent der, jamfør vedlegg nr. 2.

Frivillig informert samtykke (vedlegg nr. 5) ble gitt skriftlig av alle deltakerne før intervjuene startet. Men det kan diskuteres i hvor stor grad denne frivilligheten var tilstede i utvalgsprosessen. Etter at den første kontakten med skolen ble etablert var det rektor ved

skolen som kommuniserte forespørselen videre ut til de tilsatte. Om dette har blitt opplevd som et utilsiktet press har jeg ingen informasjon om, men kan heller ikke utelukke det.

Skolen ble ut fra NESH (2006) sine retningslinjer anonymisert for å unnlate å beskrive forhold som kan bidra til identifikasjon av deltakerne. Et dilemma i denne sammenheng er motsetningen mellom prinsippet om konfidensialitet på den ene siden, og behovet å informere og skape en gjennomsiktighet i undersøkelsen på den andre siden (Thagaard, 2013, s. 226). Den bakgrunnsinformasjon som presenteres angående skolen i kapittel 4.1 er av den grunn ikke optimal, men resultat av et kompromiss mellom informasjonens viktighet og prinsippet om konfidensialitet. Derfor presenteres ikke nøyaktige tall når jeg viser til kvantitativ informasjon, men benytte mer omtrentlige anslag der det er nødvendig. Jeg kan for eksempel ikke opplyse om hvilken plass skolen fikk på skoleundersøkelsen, da det ville ført til at skolen var mulig å identifisere.

Av anonymitetshensyn valgte jeg også å ikke opplyse om hvilke skoletrinn de ulike deltakerne arbeidet på, kun at de var tilknyttet småtrinnet på skolen. Dette er et forsøk på å tilsløre deltakerens identitet, noe som er et viktig aspekt ved utforming av teksten (Thagaard, 2013, s. 226). Anonymitet kan ifølge Thagaard (ibid) være vanskelig å oppnå i undersøkelser hvor deltakerne representerer samme nettverk. I min undersøkelse var dette tilfelle og i flere av utsagnene ble det referert til andre deltakere i studien. Jeg har forsøkt å anonymisere navn og data som vil avdekke for de andre deltakerne hvem som kom med sitatet. Men noen sitater vil ut fra en logisk slutning kunne tilbakeføres til den enkelte deltaker, forutsatt at de andre deltakerne vet hvem som var med i undersøkelsen. Ut fra hvor tett noen av deltakerne samarbeidet må jeg anta at de har kommunisert sin deltakelse med hverandre. Hvis enkelte opplysninger eller beskrivelser kunne blitt oppfattet negativt av de andre deltakerne ville jeg ikke kunne benytte disse i oppgaven. Dette var heldigvis ikke noe problem i denne intervjuundersøkelsen.

Thagaard (2013, s. 228) nevner også at retten til anonymisering kan relateres til gjenkjenning av egne sitater og tolkningen av dem. Ved bruk av sitater vil en slik gjenkjenning være vanskelig å unngå. I denne studien anså jeg verdien av å bruke sitater som viktigere enn ulempen det innebærer for deltakerne. Etisk ansvarlighet tilsier ifølge Thagaard (2013, s. 230) at forskeren får frem bredde og nyanserikdom i materialet. Men et slikt valg innebærer også en edruelighet knyttet til tolkningsaspektet, noe som har blitt forsøkt ivaretatt i de fortolkninger som har blitt gjort i denne studien.

Men det finnes også forskningsetiske utfordringene ved bruk av informanter hvor det ikke finnes noen formelle retningslinjer å forholde seg til. Engelstad (2002, s. 217) drøfter i artikkelen *Kunnskap, makt og normer i samfunnsvitenskapene* blant annet forskernes makt over deltakerne i forskningsprosessen. Dette asymmetriske maktforholdet (Kvale & Brinkmann, 2012, s. 93) mellom forsker og informant kunne være en faktor i intervjusituasjonen med skoleassistenter. Det var derfor viktig å informere om bakgrunnen og formålet for studien før intervjuene startet. Nå viste det seg at alle deltakerne var trygge og erfarne, noe som gjorde det lettere å ta opp temaer som kunne være følsomme.

Etikk er også et spørsmål om forskningen sitt samfunnsmandat. Grupper som er underrepresentert i samfunnsdebatten har rett på å få sin stemme hørt, noe som er en sentral forskningsetisk norm knyttet til forskningens relasjon til resten av samfunnet. Dette var en del av bakgrunnen for mitt valg av forskningstema, å la skoleassistenter sine beskrivelser og erfaringer bli belyst og kommunisert. Det kan i en slik sammenheng oppstå et etisk dilemma knyttet til et ønske om å presentere informasjon til fordel for de deltakerne dette gjelder (Thagaard, 2013, s. 231). Dette aspektet har jeg forsøkt å ivareta gjennom å belyse også alternative tolkningsmuligheter når det har vært behov for det.

4. Presentasjon og tolkning av resultater

Resultatene fra analysen vil i dette kapitlet bli presentert og tolket. Tolkningen vil være knyttet til å frembringe mønstre og sammenhenger i resultatene. Drøftingen av disse mønstrene opp mot studiens teoretiske innramming og i lys av forskningsspørsmålene vil bli gjort i kapittel 5. De ulike kategoriene som analysen resulterte i var:

- *Skoleassistenter sin erfaringsbakgrunn og ulike kompetanser.*
- *Skoleassistentene sine oppgaver og rolle knyttet til elevmangfoldet*
- *Skoleassistentene sin deltakelse i arbeidsfellesskapet*

Hver av disse hovedkategoriene har mellom to til fire underkategorier som vil bli presentert og tolket hver for seg. Det vil bli brukt forkortelser ved henvisning til de ulike intervjudeltakerne. L1 står for lærer 1, A2 vil være assistent nummer 2 og AL er forkortelsen for avdelingsleder. Resultatene vil i all hovedsak bli framstilt som sitater for å bevare dataenes pålitelighet i best mulig grad (Thagaard,2013, s. 227). For at leseren skal ha en kjennskap til konteksten vil det først gjøres rede for viktig bakgrunnsinformasjon knyttet til skolen hvor undersøkelsen fant sted.

4.1 Bakgrunnsinformasjon knyttet til skolen i undersøkelsen

Datainnsamlingen i denne studien ble gjennomført på en barneskole med 400-500 elever i Stavanger kommune som var strategisk valgt på bakgrunn av gode resultater i skoleundersøkelsen (SSB, 2017). Avdelingsleder oppga at omtrent 7 % av elevene har en individuell opplæringsplan (IOP) og skolen har en egen base hvor det blir gitt noe særskilt tilrettelegging som gruppeundervisning i eget klasserom. Men hovedsakelig har spesialpedagogiske tiltak blitt organisert som tilrettelegging innenfor klassene. Avdelingsleder informerte om at denne basen trolig ville bli lagt ned neste skoleår.

Skolen ligger i et levekårsområde i Stavanger kommune som gir rett på levekårskompensasjon. Skolen mottar av den grunn noe mer ressurser enn skoler med kun vanlig rammetilskudd.

Det er mellom 60 og 70 ansatte på skolen, hvorav omtrent en fjerdedel også har en deltidsstilling tilknyttet SFO avdelingen. Utenom administrasjon og lærere er disse yrkesbetegnelse representert blant skolens personell: bibliotekar, helsesøster, spesialpedagog, barne- og ungdomsarbeider, assistent i skole/SFO, barnevernspedagog, omsorgsarbeider i skole/SFO, lærling i skole/SFO og miljøarbeider. Det er omtrent 26 elever per skoleassistent ved skolen, en noe høyere andel en gjennomsnittet for grunnskolene som er

32 elever per skoleassistent (GSI, 2017). Lærertettheten ved skolen er derimot noe lavere enn vanlig. 14 elever per lærer, mot 9.4 elever per lærer i landsgjennomsnitt (GSI, 2017)..

Klassene på småtrinnet har minst en fast skoleassistent inne i alle skoletimene som vanligvis følger klassen fra år til år. På 5 - 7.trinn er det ikke skoleassistenter i hver klasse, men minst 1 på hvert trinn.

I den nasjonale skoleundersøkelsen gjennomført av SSB (2017) gjorde denne barneskolen det veldig bra sammenlignet med andre skoler i Stavanger kommune. Dette var et sentralt kriterium i utvalgsprosessen, jamfør delkapittel 3.2.3. Både på småtrinnet og mellomtrinnet ligger skolen godt over gjennomsnittet både i Stavanger og i forhold til landsgjennomsnittet på skoleundersøkelsen. På det ene trinnet ligger skolen 0.4 poeng over landsgjennomsnittet, noe som ifølge rapporten kan tilsvare omtrent 1 års læring (SSB, 2017). På elevundersøkelsen i 2016, som blir gjennomført på 7.trinn, ligger skolen på gjennomsnittet i Stavanger når det gjelder trivsel (Stavangerskolen, 2016).

4.2 Skoleassistentene sin erfaringsbakgrunn og ulike kompetanser.

I dette delkapittelet vil resultater knyttet til skoleassistentene sine ulike kompetanser og deres erfaringsbakgrunn, bli presentert og tolket. Først vil deltakernes beskrivelser og synspunkt knyttet til formell kompetanse, vedrørende skoleassistentene sitt arbeid, bli gjennomgått.

Formell kompetanse forstås som kompetanse som er oppnådd gjennom en godkjent utdanningsinstitusjon og som kan dokumenteres. Deretter vil resultatene knyttet til skoleassistentene og uformell kompetanse, som erfaringsbakgrunn, arbeidserfaring og relasjonell kompetanse, bli belyst. Til slutt i denne kategorien vil resultater relatert til deltakerne sin tilknytning til skolen sitt nærområde bli gjennomgått.

4.2.1 «litt fag må de jo ha»

Et sentralt punkt i diskursen knyttet til skoleassistenter sin rolle i skolen er en mangel på krav om en godkjent utdannelse. Deltakerne sine refleksjoner knyttet til dette temaet er grunnlag for tolkningen i denne kategorien. Det vil også bli presentert resultater knyttet til skoleassistenter og videreutdanning, kompetanseheving, faglig kompetanse og et nasjonalt utdanningsprogram.

Et av spørsmålene i intervjuguiden var om det fantes en type kompetanse deltakerne skulle ønske skoleassistentene hadde mer av? De fikk da presentert noen ulike alternativer som: fagkunnskap, pedagogikk, grensesetting og relasjonell kompetanse. Den ene læreren mente det kom litt an på hvilket trinn skoleassistenten arbeidet på:

Ja.. litt fag må de jo ha. Må jo kunne noe, det er jo vanskelig... men nå har jo jeg vært mye på småskoletrinnet, så da har de jo som regel kunnet det. Men jeg har jo sett assistenter høyere opp som ikke kan hjelpe fordi de kan det ikke selv. Så kanskje hvis de jobber oppi 5-6 at de burde hatt noe fag, eller tatt noen kurs ... eller hatt litt mer tid med læreren, så læreren kan gå gjennom med assistent (L1).

L1 beskriver her at det er behov for noe faglig kompetanse hos skoleassistentene, særlig på mellomtrinnet. Men om dette skal være en formelt godkjent kompetanse i form av kurs eller fag eller kan oppnås gjennom veiledning fra lærer er mer uklart. Lærerne kan ifølge den ene skoleassistenten være en kilde til kompetanseheving også utenom veiledning: «Disse faglige tingene, nei det trenger jeg ikke. Jeg følger godt med i timene når læreren snakker, så jeg vet hva jeg skal si hvis jeg skal hjelpe noen» (A1). L2 mener også at skolefaglig kompetanse ikke er nødvendig på barnetrinnet, ønsker heller mer pedagogisk kompetanse: «Etterhvert så kommer jo nye assistenter inn i det, men litt pedagogikk kan være greit - hvordan du er med unger, men faglig kunnskap er ikke nødvendig, det er det ikke» (L2). A2 ser behovet for formell kompetanse som ulikt etter om du er ny eller mer erfaren: «Jeg har jo gått på diverse kurser etter at jeg begynte her og. Men for de som er veldig unge og jobber på denne skolen, så kommer rett ifra NAV, så trenger de det» (A2). I følge dette utsagnet så har unge skoleassistenter uten erfaring behov for øke kompetansen. Om det skal være i form av videreutdanning eller en formell godkjent utdanning for skoleassistenter kommer ikke klart frem i sitatet.

L1 mener det kan være problematisk å innføre et krav om formell kompetanse for å få innpass som skoleassistent: «Ja, men da vet jeg ikke om vi hadde fått tak i så mange for da måtte de tatt en utdanning for å bli det, sant» (L1). Hun nevner videre at mangelen på formelle krav til utdanning også kan være en mulighet for å høste erfaringer knyttet til arbeid med barn i skolen som potensielt yrke. «Så var hun her et år som assistent for å se om hun hadde lyst til å bli lærer. vist hun først skulle gått et år på skole, så hadde ikke hun vært assistent» (L1). Dette aspektet ser vi igjen i dette utsagnet til A1: «Så begynte jeg her, da gikk jeg opp her og spurte: Kan jeg få se hva det betyr å være en skoleassistent» (A1). Denne beskrivelsen av inngangen til yrket illustrerer et sentralt dilemma knyttet til skoleassistenter og mangel på krav om formell utdanning. På den ene siden kan mangelen på krav om godkjent utdanning være en mulighet for utprøving og inngangsbilletten for mange dyktige og motiverte arbeidssøkere. I de to eksemplene over kunne et formelt utdanningskrav fungert som en barriere.

På den andre siden kan det oppfattes problematisk at skoleassistenter utfører oppgaver tilknyttet barns opplæring uten formell utdanning. Det er en naturlig del av samfunnsutviklingen at kravet til formell kompetanse er økende og at det blir færre arenaer hvor en kan få prøve ut et yrke uten relevant utdanningsbakgrunn. I skolen har det blitt vanlig å etterspørre fagbrev som barne- og ungdomsarbeider ved utlysning av stillinger som skoleassistent. På et spørsmål vedrørende hva avdelingsleder mener om bruken av begrepet «ufaglærte assistenter» og spørsmålet om lavere lærertetthet reflekteres denne prioriteringen av skoleassistenter med fagbrev: *Som jeg sa ... vi vil jo ikke det vi heller. Det er hvertfall ikke det første tingen vi tenker på. Det er eventuelt de som har fagbrev som tar over. (AL)*

I min intervjuguide spurte jeg også deltakerne om de så et behov for et nytt nasjonalt utdanningsprogram for skoleassistenter. Jeg brukte det engelske utdanningsprogrammet for assistenter med fire nivåer som et eksempel. Deltakerne hadde ulike oppfatninger knyttet til å innføre noe liknende i Norge. A1 er i ferd med å ta fagbrev som barne- og ungdomsarbeider og beskriver her at det ikke er behov for et nytt utdanningsprogram: *«Jeg synes det fungerer bra sånn, det fungerer bra for meg slikt det er nå [...] At du får tilbud om det ... jo altså, men det har vi jo ... det er jo tilbud her også» (A1)*. Avdelingsleder er i utgangspunktet positiv, men mener et slikt utvidet utdanningsprogram for skoleassistenter kunne blitt for omfattende:

Ser ikke noe umiddelbart negativt med det. De og får en sjans å utvikle seg i den rollen. Men det er klart da blir det jo.... Hvorfor ikke bare gå på lærerskolen, på en måte. begynner jo å nærme seg der da, tenker jeg. Men jeg er for at de skal kunne utvikle seg og reflektere de og, som vi andre selvfølgelig (AL).

Lærerne har et ulikt syn på innføringen av et mer omfattende utdanningsprogram: *«Nei, da tror jeg ikke folk ville kommet. Men du har jo det barne og ungdomsarbeider, nå... » (L1)*. L2 ser derimot positivt på et nytt utdanningsprogram etter modell av England og begrunner det med at skoleassistenter utfører oppgaver de nå ikke er kvalifisert til: *«Absolutt. Nå er det jo sånn på denne skolen, at i stedet for å ta inn vikar når lærere blir syke, så blir ofte assistentene brukt som vikar» (L2)*. Flere av deltakerne påpeker at skoleassistentene allerede deltar i andre former for videreutdanning ved skolen:

Nå har vi nettopp startet en runde med relasjonskompetanse, som vi ikke ble ferdig med selvfølgelig, det er aldri.... Men det vi snakket om da, det var... lærerene får jo det nå, disse personalmøtetene, sant. Men vi har også planlagt at assistentene må få det på SFO, for de får ikke den biten der, og det er jo vel så viktig for de (AL).

A1 meddeler også at de ved denne skolen får delta i kompetansehevingen: *«Det synes jeg og er kjekt, at vi og får de tingene som lærerne har hatt, de har sine møter på mandagen. Det*

kjente jeg var veldig godt, å få den ... at vi og får høre hva er det de snakker om. Så det synes jeg er veldig kjekt» (A1). Ut ifra disse beskrivelsene ser det ut til at skolen sin holdning er at kompetanseutvikling ikke er kun for lærere, men like viktig for skoleassistenter.

De fleste av deltakerne er ifølge disse utsagnene skeptiske til å innføre et nytt utdanningsprogram for skoleassistenter og mener barne- og ungdomsarbeiderfag tjener denne oppgaven. Flertallet i utvalget beskriver også at det ikke er behov for faglig fordyping utover hva skoleassistentene får fra lærer og gjennom kompetanseutvikling ved skolen. Når det kommer til mellomtrinnet og nye unge skoleassistenter beskrives det derimot et større behov for formell kompetanse.

4.2.2 «jeg har ansienniteten på livserfaring»

I dette delkapittelet vil jeg presentere og tolke resultater knyttet til temaet skoleassistentene og uformell kompetanse. Uformell kompetanse forstås her som kompetanse man ikke kan dokumentere gjennom karakterer eller diplomer. Det kan være livserfaring, arbeidserfaring eller relasjonell kompetanse.

Uformell kompetanse avhenger av din erfaringsbakgrunn og vil derfor variere fra person til person, men i mine intervjudata ble det også beskrevet et skille mellom «voksne» og «ferske» skoleassistenter. L1 benytter i dette utsagnet denne todelingen av yrkesgruppen skoleassistenter: *«Jeg har hatt to kull 1-4, vært veldig stabilt ... har hatt voksne assistenter. Så det har vært en god erfaring. Men jeg har også hatt unge som har kommet inn, som er helt nye, da er det litt verre» (L1).* Begge skoleassistentene i mitt utvalg var erfarne og ble av alle deltakerne, inkludert seg selv, definert som «voksne». L2 benytter den samme todelingen i beskrivelsen av skoleassistenter og vektlegger betydningen av de «voksne» skoleassistentene sin livserfaring: *«Det kommer litt an på hvem som er assistent. De assistentene jeg har, de har vært godt voksne og hatt erfaring fra SFO. Så de har kanskje ikke hatt den nødvendige utdannelsen, men mye livserfaring og vet hvordan ting fungerer» (L2).* I etterkant ser jeg at det kunne vært interessant å intervjuet også en ung og mer «fersk» skoleassistent for å få kjennskap til deres erfaringer og ulike kompetanser. Yngre skoleassistenter som er nærmere elevene i alder og interessefelt vil trolig ha andre kvaliteter og utfordringer i interaksjonen med barna.

Et eksempel på livserfaring som også kan være en nyttig erfaringsbakgrunn knyttet til arbeid i skolen, beskrives her av den ene skoleassistenten på spørsmål om hun ønsker å ta videreutdanning: *«Nei, vet du hva ... jeg føler at jeg har så mye livserfaring selv, for jeg har en sønn som har vært ganske heavy ... så jeg har vært innom alle systemer, ja. Så akkurat med*

det så har jeg nok. Ja, jeg har ansienniteten på livserfaring» (A2). Den samme assistenten beskriver også at tidligere arbeidserfaring kan være av betydning: *«har jobbet i barnehage og dagmamma, så akkurat for min del så føler jeg at jeg har så mye livserfaring at jeg ikke behøver det» (A2).* Beskrivelsene kan tolkes i retning av at deltakerne mener en uformell kompetanse kan kompensere for manglende formell kompetanse.

Arbeidserfaringen til en skoleassistent blir også av den ene læreren beskrevet som en viktig kompetanse: *«Selv om jeg er lærer så har ikke jeg den kompetansen som miljøterapeut har, barnevernspedagog har eller en skoleassistent med mange års erfaring i skolen har, flere år enn jeg har jobbet som lærer» (L2).* Betydningen av lang arbeidserfaring blir her beskrevet som så viktig at hun mener en erfaren skoleassistent kan ha utviklet en betydelig kompetanse knyttet til arbeid med barn. Da jeg senere i intervjuet stiller et spørsmål om bruk av skoleassistenter i spesialundervisningen utdypes dette synspunktet: *«De som jeg har hatt som assistent har hatt veldig god livserfaring, så de hadde jeg absolutt stolt på kunne tatt ut elever og gjort en like god jobb som meg» (L2).* Selv om lærer her beskriver skoleassistenten som kompetent til slik spesialundervisning deles ikke dette synet av assistenten:

Ja, akkurat det synes jeg ikke er riktig. Fordi vi har ikke den kompetansen, vi assistenter, som tilsier at vi skal bli brukt til det. Da mener jeg heller at vi burde overtatt klassen. At læreren hadde satt de i gang og vi visste hva vi skulle gjør, så kunne heller læreren tatt den biten (A2).

Her deler skoleassistenten oppfatningen til Solli (2005) og Hausstätter (2010, s. 82) som begge mener det er paradoksalt at elever som har større vansker enn andre skal undervises av ufaglærte. Kanskje det kan betegnes som et paradoks at det er den «ufaglærte» skoleassistenten og ikke læreren som har reflektert seg fram til det samme synspunktet.

En annen type personlig kompetanse som ofte ble beskrevet i intervjuene var relasjonell kompetanse. Et eksempel på konsekvensene av den relasjonelle kompetansen til en av skoleassistentene i mitt utvalg blir beskrevet slik: *«hvis de er leie, så er det kanskje hun som tar seg av det, ikke sant. Det er litt synd, jeg mister litt den rollen der ... merker det, ja» (L1).*

L1 beskriver videre relasjonen mellom skoleassistenten og en enkelt elev i klassen.

Spørsmålet var om hun har opplevd at skoleassistenten sin relasjon til elevene har bidratt positivt eller negativt i forhold til eleven sin deltakelse i klassefelleskapet:

Mest positive, men når jeg opplever sånn som nå da.. med en utagerende gutt. Han hører på assistenten, men ikke på meg. det er jo ikke bra for meg, på en måte, men jeg synes jo det er godt at han er rolig.. Er det negativt ... jeg vet ikke (L1).

Skoleassistenten det gjelder (A1) bekreftet i sitt intervju den sterke relasjonen til nevnte elev:

Men der føler jo jeg at, men uff ... jeg prøver å fortelle at det er NN (lærer) som er sjefen, ikke jeg som er sjefen. Men sånn som nå, da måtte jeg fortelle han på forhånd at nå skal jeg på et møte og ikke kommer. Så jeg håper jo det har gått greit.(A1).

Grunnen til den sterke relasjonen mellom skoleassistent og elev som blir beskrevet her skyldes kanskje først og fremst at skoleassistenten i dette tilfellet jobber tettere på denne eleven. Men det kan også være et eksempel på at skoleassistenter kan ha relasjonelle ferdigheter som kan ha stor betydning for mange barn i skolen, kanskje særlig for de mest sårbare. Denne læreren sitt utsagn, relatert til et spørsmål om å spørre skoleassistenter om råd, kan tolkes i den retning: «*Har noen litt vanskeligstilte som vi sliter litt med da. Så da spør jeg mye om råd, for jeg føler at hun kjenner de bedre enn meg. Så hun tar mye av det*» (L1).

Den ene skoleassistenten beskriver i dette utsagnet hvordan hun bruker informasjon fra SFO for å bygge relasjoner og hjelpe elevene i skolehverdagen:

Hvis du vet at det har vært en konflikt fra morgenen, så vet du hvorfor den eleven er urolig. Kan snakke med læreren og fortelle at det har skjedd sånn og sånn. Dagen etterpå når du kommer på SFO så vet du også hva som har skjedd i løpet av skoledagen. Så du får gjerne en annen relasjon, en litt tettere relasjon enn lærere, kanskje (A1).

Her ser vi at SFO kan være en arena for relasjonsbygging både i forkant og etterkant av skoletiden. I tillegg har A1 informasjon om konflikter som kan være bakteppet for problematferd i løpet av skoledagen, noe som bidrar til øke den relasjonelle kompetansen knyttet til mange av elevene. Den andre skoleassistenten arbeider ikke på SFO og beskriver i dette utsagnet hvordan hun arbeider med relasjonsbygging til elevene:

Det er oss de kommer til når det er noe, hvertfall sånn som jeg har opplevd, at er det noen problemer så kommer de til meg med det. For jeg har tid til å snakke med de. Om jeg ikke har tid så tar jeg meg den tiden, for å skape den relasjonen med eleven... for at den skal få det godt og tryggt i skolehverdagen (A2).

A2 forteller her at hun setter av tid til å bygge gode relasjoner til barna. Om dette er et resultat av at skoleassistenten har mer tid enn lærere eller et spørsmål om prioriteringer er mer usikkert.

Disse resultater kan samlet sett tolkes i retning av at skoleassistentene i mitt utvalg er kompetente selv om de mangler en formell kompetanse. Deres erfaringsbakgrunn, arbeidserfaring og relasjonelle ferdigheter utgjør kvaliteter som ifølge deltakerne har stor betydning for elevmangfoldet på denne skolen.

4.2.3 «Jeg bor 300 meter nede i veien her»

I intervjuene kom det frem at begge skoleassistentene bodde i nærrområde til skolen, mens begge lærerne og avdelingsleder bodde i andre bydeler. Nærheten til lokalområdet hadde betydning for flere av skoleassistentene sine utsagn i intervjuene.

Begge skoleassistentene beskriver at de bor i skolen sitt nærrområde: «*Ja. Jeg bor 300m nede i veien her.. ser huset her i fra*» (A1). Også A2 bor i nærområdet og valgte å jobbe ved den lokale skolen: «*Ja, ja, ja, jeg kjenner foreldre kan du si, som bor her og er på min alder*» (A2). Nærhet til skolen virker å være en faktor knyttet til valg av yrke og arbeidsplass: «*Tenkte bare å være her noen dager, det fikk jeg lov til ... har hatt unger på skolen selv i mange år. Siden har jeg vært her, nå sitter jeg bare igjen og skal ta fagbrev i barne og ungdom*» (A2). At begge skoleassistentene i mitt utvalg bor like ved skolen, mens lærerne og avdelingsleder har et bosted i andre deler av kommunen, kan selvfølgelig være en tilfeldighet. Men en skal ikke utelukke at dette er en tendens som en også kan finne ved andre byskoler og at lærere i større grad enn skoleassistenter velger å arbeide på en skole som ikke ligger nært eget bosted.

Skoleassistentene i mitt utvalg uttrykker ikke noen bekymringer knyttet til å bo i skolen sitt nærrområde. A1 beskriver gjennom dette utsagnet en refleksjon som underbygger det positive med å ha en god tilknytning til nærområdet: «*at du vet at du kan litt om familien deres, hva de liker å gjør på, at du kan avlede ved sånne store kriser*» (A1). Her beskrives kjennskap til familieforhold som en kunnskap som kan brukes til relasjonsbygging og for å løse vanskelige situasjoner. Denne informasjonen vil en naturlig opparbeide seg mer av hvis en bor i nærområdet, og kjenner foreldre og søsken til elevene utenfor skolens kontekst.

Hvis tendensen i mine resultater ikke skyldes en tilfeldighet, vil dette aspektet kunne ha betydning for også andre byskoler. For å si noe sikkert om dette, er det selvfølgelig behov for ytterligere forskning og kvantitative data.

4.3 Skoleassistentene sine oppgaver og rolle knyttet til elevmangfoldet.

Resultater knyttet til skoleassistentene sine oppgaver og rolle i forhold til elevmangfoldet ved skolen vil i dette kapitlet bli presentert og tolket. I den anledningen må både faktorer knyttet til skolen sin organisering og prioriteringer redegjøres for, samtidig som resultater knyttet til skoleassistentene sine daglige oppgaver blir belyst. Resultatene vil bli presentert og tolket i fire delkapitler som omhandler skolens prosess mot å benytte skoleassistenter ved tilrettelegging i klassen, skoleassistentene sine praktiske og faglige oppgaver som generell

ressurs i klassen, omsorgsrollen og konflikthåndterer, samt skoleassistentene sin rolle knyttet til elev med behov for særskilt tilrettelegging.

4.3.1 «Men målet er jo hele veien, sant, inn i klasserommet»

Skolen sin prosess mot å redusere spesialundervisningen utenfor klassefelleskapet er en viktig faktor knyttet til elevmangfoldets deltakelse og skoleassistentene sin rolle ved denne skolen. Denne prosessen har ifølge avdelingsleder ikke vært lett og er et resultat av mange ulike faktorer som det vil redegjøres for i dette kapittelet. Men målet for prosessen er ifølge avdelingsleder klart: *«Men målet er jo hele veien, sant, inn i klasserommet» (AL).*

Denne prosessen er i ferd med å resultere i at skolen sin base for spesialundervisning, ifølge avdelingsleder, vil bli nedlagt neste skoleår: *«Ja, foreløpig, det blir det ikke fra neste år av. Da er vi ikke der lenger» (AL).* Avdelingsleder forklarer at denne basen skal bli erstattet av et ressursteam hvor veiledning blir en viktig oppgave: *«Det vi tenker nå, du sa veiledning, vi har ikke hatt et skikkelig ressursteam vi. Men nå holder vi på å etablere det, hvor det blant annet skal være en veileder-rolle, inn mot SFO, inn mot assistenter, inn mot lærere» (AL).*

Avdelingsleder sitt utsagn kan tolkes i retning av at skolen ser et behov for å benytte kompetansen til spesialpedagog og miljøarbeider mer opp mot veiledning og tilrettelegging i klassen.

Skolen sine ressurser er en av flere faktorer som påvirker denne utviklingen. Avdelingsleder beskriver her forholdet mellom ressurstilgang og assistenttettheten ved skolen: *«Når det gjelder levekår så er vi såklart i et område så er sånn mørkebrunt. Så klart at da kommer du jo litt innpå hvilke ressurser vi får tildelt, gjerne med assistenter og, sant» (AL).*

Avdelingsleder beskriver at den gode dekningen av skoleassistenter ved skolen har en sammenheng med skolen sine levekårstilskudd. På levekårskart blir forskjellene markert med farge, mørkebrunt indikerer et område med lav score. Han beskriver videre utfordringer knyttet til variasjonen i tildeling av ressurser fra kommunen: *«At de får en tett dekkning de som trenger det. Tror det altså, men det er klart altså, igjen.. det handler om penger det her ... ikke sikkert det blir det samme til neste år» (AL).* PPT sine tilrådinger blir også beskrevet å komme i konflikt med skolen sine ressurser:

Men så er det det, sånn som PPT med disse tilrådigene for de elevene som trenger det, trenger sånn og sånn og sånn.. men så må vi ta utgangspunkt i hva vi har av ressurser. Og det er jo ikke sikkert du får tak i de rette folkene heller, så da må vi bruke de vi har (AL).

Avdelingsleder beskriver her en utfordring knyttet til at det ikke lenger er ressurser knyttet til elever med enkeltvedtak og at skolen derfor må ta utgangspunkt i eksisterende rammer ved tilrådninger fra PPT. Tidligere skolesjef i Stavanger kommune, Eli Gundersen (NRK.no, 2013, 27.11), sin målsetning om å få ned andelen spesialundervisning og overføre penger til ordinær undervisning har også påvirket skolen sine prioriteringer:

Stavanger kommune har jo en ny retning der. Altså før var det jo alt for mye, for mange elever som hadde spesialpedagogikk. Du har sikkert sett det der Eli Gundersen i sin tid presenterte. Den må være mye mindre, da tenker vi tilpasset opplæring. At de fleste skal innenfor der, og et fåtall skal ha spesialundervisning, eller som du sier, følger en IOP (AL)

Skolen sin beslutning om å nedprioritere andelen spesialundervisning utenfor klassen og i stedet satse på tilpasset opplæring i klassen kan ut fra disse utsagnene tolkes å være et resultat av ressurstilgangen og tilrådninger fra kommunalt hold. Mer tilpasset opplæring i klassen kan igjen ha bidratt til skolen sin prioritering av å ha skoleassistenter fast tilknyttet klassene på småtrinnet. Avdelingsleder beskriver i sitatet under hvorfor skolen prioriterer tilpasset opplæring:

Nei, jeg tror at det.. dette med tilpasset opplæring har vært litt vanskelig. Alle skal jo ha det. Men tidligere fikk vi jo rapporter som sa at den eleven skal ha sånn og sånn, men han følger kompetansemålene som trinnet. Da er det noe som skurrer for oss. er det da spesialundervisning eller er det tilpasset opplæring? Og ofte i de sakene der, har det hendt at vi har tatt de av spesialundervisning og at han eller hun får god nok støtte gjennom den tilpassete opplæringen (AL).

Utsagnet kan tolkes som at avdelingsleder opplever en motsetning mellom PPT sine anbefalinger og et tilbud med tilpasset opplæring. Opplæringsloven (1998) § 5-1 sier at «elever som ikke har eller som ikke kan få tilfredsstillende utbytte av det ordinære opplæringstilbudet har rett på spesialundervisning». Hvis eleven følger kompetansemålene på trinnet med tilpasset opplæring i timene er det ut ifra § 5-1 ikke behov for spesialundervisning eller IOP. Avdelingsleder beskriver i sitatet under at det ikke kun er press utenfra, men også intern diskusjon på skolen som har bidratt til prioriteringen av tilrettelegging i klassen.

Det var helt nytt for oss dette her og hvordan vi skulle organisere det. Så hørte vi på de lærerene som kom fra NN skole (anonymisert) her til, og som har kompetanse og erfaring, og mente at mange av de elevene kunne få den tilretteleggingen i klasserommet. Og det er jo kjempebra, det er jo det vi ønsker (AL)

Men prosessen mot økt deltakelse i klassefelleskapet kan være komplisert og møte mange utfordringer, som avdelingsleder her beskriver: «Nå må vi se på en annen modell, for det er

noen av de som trenger 1-1, som ikke kan være inne i klasserommet. Vi har hvertfall 1 til 2 eksempler på det» (A1). Ut fra beskrivelsen kan utsagnet tolkes i retning av at det finnes noen barn ved skolen som kan ha en atferd som er krevende å håndtere ved klasseundervisning. Hva som gjør at disse barna ifølge avdelingsleder ikke kan delta inne i klasserommet med tilrettelegging, er det dessverre ikke informasjon om i intervjudataene. Skoleassistentene beskriver også en skolehverdag hvor det kan være utfordringer knyttet til noen barns deltakelse i klassefelleskapet:

Som jeg sier til deg, jeg har jobbet med elever som har vært ekstra, ekstra vanskelige, hvor det har vært litt vanskelige situasjoner, holdesituasjoner, det tapper deg veldig. Men det er jo noe som vi gjør når de er til fare for seg selv eller andre..... Jeg er litt ukomfortabel med det ... men jeg gjør det, hvis det må til. En kan ikke la en elev skade andre elever, da holder du. Har fått god opplæring fra Lenden om hvordan vi gjør dette her, sånn at du er trygg i situasjonene ... men det er ukomfortabelt, det er ikke kjekt, det tapper deg veldig (A1).

Slike situasjoner som blir beskrevet her er ubehagelig både for barnet som blir holdt, skoleassistent som griper inn og for resten av klassen. I slike situasjoner som A1 beskrev har skolen også et ansvar for å støtte og legge til rette for skoleassistenten får muligheten til å bearbeide slike episoder i etterkant: «Jeg har ofte jobbet med sånne som er ekstra vanskelige.. og det å vite at du har noen i ryggen i disse vanskelige situasjonene synes jeg er godt» (A1). Utsagnet kan tolkes som at det er kultur for å støtte hverandre på denne skolen, og beskriver senere at hun finner støtte både hos lærer og en åpen dør politikk hos ledelsen ved skolen.

Skolen sin prioritering av tilrettelegging i klassen fremfor segregert spesialundervisning er ifølge beskrivelsene et resultat av ressurstilgang, tilrådninger utenfra og en intern diskusjon på skolen. Men deltakerne beskriver også utfordringer som oppstår som følge av en slik prosess.

4.3.2 «Jeg hadde ikke klart meg uten, for å si det sånn»

I dette delkapittelet vil jeg presentere og tolke resultater knyttet til skoleassistenter sine oppgaver og bidrag som generell ressurs i klassen. Det vil si praktiske og faglige oppgaver som lærerstøtte i klassen.

Begge skoleassistentene i utvalget fungerer som generell ressurs i klassen, men har i tillegg et ekstra ansvar for oppfølgingen av hver sin elev i timene. En av oppgavene som beskrives av begge lærerne som viktig, er at skoleassistenten frigjør tid til læring: «Jeg ser jo at hvis ikke jeg hadde hatt assistent inne hos meg, så hadde jeg ikke fått gjort halvparten av det som var påtenkt å gjør av læring inne i klasserommet» (L2). Hun beskriver videre hvilke oppgaver som bidrar til dette:

Og da ser jeg at det er gull verdt å ha en assistent. Å kunne hjelpe til med praktiske ting, kunne ta med noen elever ut på gangen og snakke litt...om det er noen som trenger hjelp til det, noen elever som trenger ekstra oppfølging inne i klasserommet. Jeg hadde ikke klart meg uten, for å si det sånn (L2).

Også knyttet til overgangen mellom friminutt og timer og ved stasjonsundervisning, har skoleassistenten oppgaver i denne klassen :

Hjelpe til med å ta de inn etter friminutt, jeg kan forberede meg inne i klasserommet, mens assistenten tar de inn. En ekstra hånd til å gå rundt å hjelpe når vi har stasjonsundervisning, har mye stasjonsundervisning og det hadde ikke gått med bare en lærer (L2).

Skoleassistenten er i følge dette utsagnet ikke bare viktig som en ressurs som frigjør tid for lærer, men har også oppgaver knyttet til undervisningen. Den andre læreren beskriver også hvordan skoleassistenten muliggjør bruk av ulike undervisningsmetoder: «Også er det ikke minst å hjelpe til, gå rundt i klassen og hjelpe til. Ja, og vi har mye stasjonsundervisning, at hun kan ta den ene stasjonen» (L1). Hun beskriver videre hvordan skoleassistenten brukes til faglige oppgaver ved stasjonsundervisning: «Akkurat i dag, siden jeg skulle her, så kan jeg bruke assistenten på lærerstasjonen som jeg alltid pleier å sitte på. Så informerte jeg om hva hun skulle gjøre der, så nå sitter hun der. Så jeg bruker dem og faglig» (L1). Utsagnene kan tolkes i retning av at uten en assistent inne i timene ville det blitt mindre stasjonsundervisning og mer individuelt arbeid for elevene. Ut ifra en slik tolkning bidrar assistenten i dette tilfellet til mer variasjon i læringsmetodene og økt elevdeltakelse

Ut ifra hva lærerne beskriver, utfører skoleassistene både praktiske oppgaver og faglige oppgaver knyttet til undervisningen. Skoleassistentene sin rolle i klasserommet kan tolkes i retning av *help teacher*, for å bruke en av de kategoriene som Hemmingson, Borell og Gustavsson (2003) benyttet i sin undersøkelse av assistentene sine ulike roller. Dette bekreftes av skoleassistentene: «sånn at det at du kan gå rundt å hjelpe og ta deg av ting som gjerne læreren kan slippe [...] det har noe for seg ... at vi er der og hjelper til. Og vi hjelper faglig vi også inne i timene» (A1). A1 beskriver her at de beveger seg rundt i hele klassen og hjelper og ikke har inntatt en *back-up* eller *stand-in* rolle, hvor de i mindre grad ville vært i interaksjon med elevgruppen som helhet (ibid).

I intervjuene stilte jeg skoleassistentene avslutningsvis noen korte spørsmål hvor ulike oppgaver ble nevnt. Spørsmålene fanget også opp hvor ofte disse oppgavene ble utført og om de hadde fått veiledning i forkant. Spørsmålene var de samme som ble brukt i Rambøll (2010) sin undersøkelse om skoleassistenter sine oppgaver i skolen. Oppsummert så utførte ingen av

skoleassistentene i mitt utvalg noen form for leksehjelp. De utfører heller ikke noen form for alene- eller gruppeundervisning utenfor klasserommet. Men begge oppgir å bidra daglig i undervisningen etter veiledning fra lærer.

Hvis jeg sammenligner disse resultatene med Rambøll (2010, hentet fra Faggruppe Levanger, 2012) sin nasjonale undersøkelse er den største forskjellen at skoleassistentene i mitt utvalg utfører alle sine oppgaver inne i klassen. Gjennomsnittlig i Norge vil omtrent annen hver skoleassistent daglig utføre undervisningsoppgaver utenfor klasserommet (ibid).

Skoleassistentene på småtrinnet ved skolen i min undersøkelse er ikke bare mer inne i klassene enn det som er vanlig (ibid), men følger også fast hver sin klasse. Dette er ifølge begge lærerne en fordel. På spørsmål om denne modellen kunne fungert også på mellomtrinnet svarer lærer:

Ja, absolutt. Elevene blir jo tryggere, enn om det skulle kommet inn en ny for hver time. Alt blir mer strukturert, vet hvem de kan forholde seg til, blir trygge på de voksne rundt seg, med på å skape trygghet og ro, grobunn for enda mer læring, så....absolutt (L2).

L1 ser også på denne modellen med fast skoleassistent knyttet til hver klasse som positivt. Hun husker her tilbake på situasjonen før: «*Ja, det er veldig stabilt. Men jeg husker jo før i tiden da jeg hadde assistenter, visste aldri når de kom... så kom de en time der, så skulle de i en annen klasse..det ble ikke på samme måten*»(L1). Begge lærerne beskriver at stabiliteten som oppnås ved å ha en fast skoleassistent knyttet til klassen, bidrar til ro og trygghet både for lærer og elever.

Skoleassistentene sine oppgaver som en fast generell ressurs i klassene bidrar, ifølge deltakerne, med praktiske oppgaver som fører til at læreren får frigjort tid til undervisning og planlegging. Det beskrives også at skoleassistentene bidrar faglig til en større variasjon og mer deltakende læringsmetoder, som stasjonsundervisning.

4.3.3 «en sånn usynlig hjelpende hånd»

I dette delkapittelet vil resultater knyttet til skoleassistenten sitt bidrag relatert til det sosiale miljøet i klassen og på skolen bli presentert og tolket.

Skoleassistenten blir i sitatet under beskrevet som en usynlig hjelpende hånd som bidrar til å dempe konflikter: «*Det letter arbeidsoppgavene utrolig mye ... det er en sånn usynlig hjelpende hånd som er rundt i kulissene og får dempet ting før de eskalerer ... så de er til stor hjelp i hverdagen*» (L1). Her beskrives arbeidsro som en konsekvens av organiseringen med en fast skoleassistent i klassen. Hun utdyper dette: «*Ikke minst holde orden, jeg kan starte*

timen mens hun tar seg av konflikter som har skjedd. det er litt synd jeg ikke kan ta de selv, da hadde jeg fått litt bedre relasjoner til de, men hun gjør mye det» (L1). Utsagnet her kan tolkes i retning av at det er oppstått en form for arbeidsdeling mellom skoleassistent og lærer. Lærer tar seg hovedsakelig av undervisning og det faglige, mens skoleassistenten bevarer ro og orden. Grunnlaget for at skoleassistenten kan lykkes med å dempe konflikter kan ut fra utsagnet tolkes å være den gode relasjonen de har opparbeidet seg til elevene. Den relasjonelle kompetansen til skoleassistenten, sammen med den faste tilknytningen til en klasse, kan ha bidratt til denne arbeidsdelingen mellom fagundervisning og sosialt miljø. I hvilket omfang og angående hvilke elever denne todelingen av ansvarsområde relaterer seg til, sier ikke L1 noe om. Den ene skoleassistenten mener å kunne se en tendens ved skolen:

Og det er rett og slett fordi vi assistenter vi viser mye mer omsorg for ungene enn hva lærerene gjør. Det er oss de kommer til når det er noe, hvertfall sånn som jeg har opplevd, at er det noen problemer så kommer de til meg med det. For jeg har tid til å snakke med de (A2).

Assistenten sitt utsagn underbygger hva begge lærerne har beskrevet tidligere, og kan tolkes i retning av at assistentene i utvalget har en viktig omsorgsfunksjon ovenfor elevene. Denne omsorgen og gode relasjonen mellom elev og assistent, kan være med å bidra til at de får en viktig rolle knyttet til konflikthåndtering i klassen og på skolen.

A1 beskriver at det er mer tilfeldig hvem som håndterer konflikter og situasjoner som oppstår i klassen: *«Vi har det slik at hvis det skjer noe så er det den som oppdager den tingen som skal ta det ... ja, så lenge det ikke er noe veldig alvorlig, da går det jo videre» (A1).*

Skoleassistenten forteller at de også deler på oppgaver knyttet til arbeid med sosiale ferdigheter i klassen, men at lærer har ansvaret for gruppen med de største utfordringene: *«Akkurat inne i klassen vår nå så har vi litt jenteproblemer, krangling mellom jenter, derfor har vi nå delt klassen i klassen sin time. Jeg har guttene og NN (lærer) har jentene» (A1).* I begge klassene viser resultatene at skoleassistentene har en viktig rolle knyttet til å skape et godt klassemiljø. Det blir også gitt eksempler på at de har en betydning for skolemiljøet:

Så at det å ha assistenter betyr noe for miljøet på skolen, det gjør at trivselen blir bedre, de ser at vi bryr oss, at vi hjelper til ... vi har masse vakter ute, god voksentetthet ute, det må jo gjør at de føler seg tryggere (A1).

A2 mener også at skoleassistentene bidrar til å skape trivsel og et godt miljø på skolen, og siterer enn annen assistent som nettopp begynte på skolen: *«Jeg forstår ingenting med denne skolen, her står jo elevene og venter lenge før skolen begynner»(A2).* Sitatet det vises til, kan tolkes i retning av at skoleassistentene har en viktig rolle i å skape en trygg ramme rundt

elevene både i klasserommet og i friminutt. I intervjuene fremhever skoleassistentene dette som en av de viktigste oppgavene: *«det har med å trygge eleven, at eleven skal være trygg på skolen. For det er ingen unger som skal grue seg for å gå på skolen hver dag, fordi det er noen dumme voksne som aldri hører på de»* (A2). A2 beskriver senere en episode som viser at denne oppgaver kan være problematisk å utføre:

(...) jeg har hatt noen så heavy unger at jeg har måttet sitte på de, og det har vi jo ikke lov til ... så jeg kunne jo ha mistet jobben på det. Jeg har pinnholdt de, jeg har ... ja. Men det måtte jeg gjør, ellers hadde det gått ut over andre elever. Og jeg har hatt lærere som har vært så feige at de bare har gått forbi og sett på, fordi de våget ikke å gripe inn i situasjonen (A2).

At læreren i dette tilfellet valgte å la skoleassistenten løse den vanskelige situasjon alene kan skyldes flere årsaker, og trenger ikke å tolkes som en generell tendens ved skolen. Men en mulig tolkning er at læreren velger å unngå slike problematiske situasjoner, og lar skoleassistenten håndtere det alene, noe som er mer problematisk. A2 har sin tolkning: *«jeg liker jo en slik jobb ... men det at voksne folk, særlig mannfolk, de tåler ikke å stå i den situasjonen, de bare trekker seg vekk. Det forundrer meg»* (A2). Hvis skoleassistenten må stå alene i slike situasjoner kan det få alvorlige konsekvenser både for elevene og assistent. Håndteringen av slike situasjoner kan komme i konflikt med skolens regelverk, noe som skoleassistent selv antyder. I slike situasjoner må man raskt gjøre et valg mellom to onder, som begge kan være brudd på regelverket. Gripe inn med makt, eller utsette andre elever for fare. Å la skoleassistentene påta seg slike dilemmaer og møte mulige konsekvenser av valget alene, kan grense mot å være uetisk.

Flere av disse utsagnene kan tolkes i retning av at skoleassistentene har et stort ansvar for omsorg og konflikthåndtering både i klassen og på skolen. Enkelte beskrivelser kan tolkes i retning av en deling av ansvar, hvor lærer konsentrerer seg om den faglige undervisningen og skoleassistent bidrar til et godt og trygt klasse- og skolemiljø.

4.3.4 «det er jo jobben vår å sørge for at de kommer inn med medelever»

I dette delkapittelet vil resultater knyttet til skoleassistentene sin rolle ovenfor elev med behov for særskilt tilrettelegging bli belyst.

Begge skoleassistentene i utvalget hadde et ekstra ansvar for elev med behov for særskilt tilrettelegging. Det dreier seg i begge tilfeller om elever, som på grunn av ulike utfordringer kan ha en problematisk atferd. De forteller begge at de ikke har noen oppgaver knyttet til spesialundervisning utenfor klasserommet: *«Nei. Jeg synes ... sånn som jeg har det nå, at jeg*

jobber inne i klassen og ikke ute fra klassen, så synes jeg det er greit. For det er så herligt at det er lærere som tar seg av den faglige biten» (A1). Hvilken rolle andre aktører ved skolen som miljøarbeidere, spesialpedagog og barnevernspedagoger hadde i klassene, kom deltakerne i min undersøkelse lite inn på. Det virket som ingen av disse yrkesgruppene hadde noen arbeidsoppgaver knyttet til de to klassene i mitt utvalg: *«Men vi har jo ingen spesialpedagog» (L1).* I klassen har begge skoleassistentene et ekstra ansvar for disse elevene både i forhold til grensesetting og relasjonsbygging:

He, he, ja det trenger jo ikke være meg, men det hender jo at jeg må være alene, på grunn av et eller annet, så da blir det mye uro. Hun får en mye bedre relasjon, siden hun får tid til å ta han med ut og snakke med ham... ordne med maten på SFO, ha litt sånne kjekke stunder der de kan prate (L1).

Det beskrives her at skoleassistent har en større grunnlag for å oppnå en god kvalitet på relasjonen til denne eleven, noe som igjen bidrar til at hun lykkes bedre med sin grensesetting. Denne årsakssammenhengen er sentral knyttet til en autoritativ klasseledelse, som nettopp kjennetegnes av både god relasjonsbygging, samt av grensesetting og struktur

I de to klassene som min undersøkelse baserer seg på, viser resultatene at hele klassen henvender seg til skoleassistentene, og at de dermed fungerer først og fremst som et bindeledd for sosial interaksjon med medelever i klassen. På spørsmål om assistent har opplevd at elever søker mot henne i stedet for medelever: *«Men da er det jo jobben vår å sørge for at de kommer inn med medelever ... begynner å leke litt med andre, dra de inn» (A1).* Ut fra denne beskrivelsen, bidrar skoleassistentene til øke disse elevene sin interaksjon med resten av klassen. Når det gjelder eleven som assistenten er tilknyttet sin interaksjon med lærer, viser derimot resultatene at skoleassistenten overtar en del av ansvarsområdet og dermed begrenser denne interaksjonen: *«Men sånn som han ene som jeg har nå, jobber litt ekstra med nå, han søker også mer mot meg enn mot læreren sin» (A1).* Men en kan også tolke den sterke relasjonen mellom denne eleven og skoleassistent, som en faktor som muliggjør en deltakelse i klassens felleskap. Konsekvensene uten en skoleassistent inne i timene kunne blitt en mangel på trygge relasjoner i klassen, noe som muligens kunne resultert i mer spesialundervisning utenfor klasserommet.

Når det gjelder kontakt med hjemmet, beskriver assistent at hun har hovedansvaret for den eleven hun er tilknyttet: *«Jeg har jo en som jeg går litt ekstra på og der har jeg mye kontakt med mor, for det er jo ofte jeg som er oppe i situasjonene, så da snakker jeg litt med henne om de tingene som har skjedd» (A1).* A2 beskriver også at hun har en stor del av kontakten med

hjemmet: «(...) for eksempel den eleven som jeg er på, da har jeg i grunnen mest kontakt med hjemmet, for å si det sånn. Men det er fordi jeg kjenner de godt fra før av, for jeg har hatt andre barn fra den familien» (A2). En konsekvens av at skoleassistenten har en stor del av kontakten med hjemmet, kan være at assistenten også blir en barriere mellom dette barnets foreldre og interaksjonen med lærer og foreldregruppen. Resultatet kan bli en dårlig kontakt mellom skolen og disse foreldrene, noe som igjen er negativt for disse barnas likeverdige deltakelse i skolefelleskapet.

En alternativ tolkning av dette forholdet er at skoleassistenten bidrar til å øke mengden og kvaliteten på kontakten mellom skole og foreldrene til disse elevene. Det kan igjen bidra til å øke deltakelsen til foreldrene, som ofte står i en vanskelig situasjon, i skolerelaterte saker og bidra til at de ikke isolerer seg fra foreldregruppen og skole.

I elevundersøkelsen (Stavangerskolen, 2016) viser resultatene at elever fra denne skolen opplever en støtte fra hjemmet som ligger over gjennomsnittet i Stavanger kommune. Det er en marginal tendens, men sett i lys av at skolen ligger i et levekårsområde som oppnår lav score på sosioøkonomiske variabler, kan muligens skoleassistentene kontakt ha bidratt til å forsterke båndet mellom skole og hjem. I min undersøkelse har jeg ikke intervjuet noen foreldre, og har derfor ikke noe grunnlag til å trekke noen slutninger knyttet til dette aspektet. På dette området kunne det vært interessant å gjort videre undersøkelser.

Resultatene kan tolkes i retning av at begge skoleassistentene bidrar positivt i forhold til elev med behov for særskilt tilrettelegging sin deltakelse i klassefelleskapet. Dette beskrives å være et resultat av den gode relasjon mellom elev og assistent. De bidrar til den sosiale interaksjonen med medelever gjennom sin rolle som fast generell ressurs i klassen.

Interaksjonen og relasjonen til klasselærer beskrives derimot å være mindre for disse elevene enn for medelever, noe som beskrives å være et resultat av skoleassistentene sin spesielle rolle og gode relasjon til de to elevene de er tilknyttet.

4.4 Skoleassistentene sin deltakelse i arbeidsfelleskapet.

I dette kapitlet vil resultater knyttet til skoleassistentene sin deltakelse i arbeidsfelleskapet ved skolen bli presentert og tolket. Dette kapitlet er delt inn i to delkapitler, hvor det første er knyttet til skoleassistentene sin deltakelse i skolen sitt arbeidsmiljø, og det andre omhandler skoleassistentene sin deltakelse i samarbeidet med lærer i klassen.

4.4.1 «Jeg går ikke rundt og føler jeg er under noen, for å si det slik»

Et felles og inkluderende arbeidsmiljø vil ha en betydning for hvordan arbeidstakere opplever å bli verdsatt. Likeverdig tilgang på informasjon og gode arbeidsvilkår, vil også være faktorer som er viktige i den sammenheng. Deltakernes beskrivelser av forhold ved skolen knyttet til denne tematikken, vil bli belyst i dette delkapittelet.

Deltakerne beskriver at det er et godt arbeidsmiljø på skolen: «(...) jeg går ikke rundt og føler jeg er under noen, for å si det slik. Det samme er med ledelsen også. Det er ikke slik at rektor er helt der oppe, jeg synes vi har et godt miljø sånn i det store og hele, det synes jeg» (A1).

Flere informanter nevner at skoleassistentene også blir invitert med på julebord, utflukter og turer. Avdelingsleder: «Ja, vi var nettopp i NN (by i utlandet) og da var alle invitert, ganske mange som var med og» (AL). Når det ble stilt spørsmål om skoleassistentene tok sine pauser i sammen med de andre tilsatte, ble svarene litt mer delte. Begge skoleassistentene svarte at de pleide å ta pausene sine sammen med de andre på skolen sitt felles pauserom. Den ene læreren mente derimot at de generelt så lite til skoleassistentene i pausene, og at miljøet ved skolen var litt todelt:

Jeg synes det. Kanskje når vi sitter her oppe til lunsj, når klokken er ti, så er det ikke mange av assistentene som kommer. Det virker som om de som ikke jobber på SFO, de kommer her. Men de som skal på SFO etterpå, de sitter der nede og er for seg selv. Ja (L1).

Hun presiserer videre hva grunnen til dette kan være: «Jeg har jo spurt de om de ikke vil komme opp, men de vil sitte der nede. De kjenner hverandre og de vil sitte der og prate fritt. Ja, vil ikke gå opp her» (L1). Disse utsagnene kan tolkes i retning av at det er to ulike oppfatninger om hvor felles arbeidsmiljøet på skolen er. En av grunnene til at begge skoleassistentene i mitt utvalg beskriver et felles arbeidsmiljø, kan skyldes at de er voksne og trygge i den sosiale interaksjonen med andre ansatte:

Nå er ikke jeg en av de som setter meg ned stillt i en krok og venter på at noen skal si hei, Vi starter dagen med et god morgen, et smil uansett, det er bare slik det er. Det har vi lært, er godt voksne så vi vet hvordan vi skal oppføre oss (A1).

Ut ifra tidligere utsagn, som beskriver en forskjell mellom «ferske» og «voksne» skoleassistenter sine kompetanser (4.2.2), kan assistenten sitt utsagn tolkes i retning av at det også er en forskjell knyttet til yngre og «voksne» skoleassistenter sin deltakelse i arbeidsfellesskapet.

Grunnen til at L1 opplever arbeidsmiljø mer todelt, kan skyldes at det først og fremst er de yngre skoleassistentene som trekker seg ut. Muligens opplever de to erfarne skoleassistentene en større tilhørighet i lærerkollegiet, enn i det alternative felleskapet av yngre skoleassistenter. Om dette i tilfellet skyldes faktorer hovedsakelig knyttet til aldersforskjell eller verdsettelse, kan være vanskelig å si noe sikkert om. Men de oppgir at de føler seg verdsatt av sine kollegaer i skolen: «Jeg føler meg så pass verdsatt, det er ingen som ser ned på meg, for å si det sånn...at jeg ikke har utdanning.. det føler jeg ikke i det hele tatt» (A2). A1 beskriver også at hun føler seg verdsatt og får gode tilbakemeldinger: «Så i forhold til de lærerne jeg har jobbet med så føler jeg meg veldig verdsatt, i forhold til det da» (A1).

Men A1 beskriver videre at ikke alle skoleassistentene opplever å være like verdsatt: «Men jeg vet også at noen av de andre assistentene synes at de betyr litt mindre, men det kommer kanskje litt an på hvilken lærer de jobber med» (A1). I denne undersøkelsen har ikke noen av disse skoleassistentene blitt intervjuet, og det er derfor ikke grunnlag for å si om mangel på verdsettelse er en faktor som bidrar til at noen av skoleassistentene i større grad isolerer seg fra resten av skolen sitt arbeidsfellesskap. Trolig vil skoleassistenter tilknyttet SFO ha utviklet et felleskap fundamentert på felles oppgaver, arbeidstid, ferier og erfaringsbakgrunn sett i forhold til andre ansatte ved skolen. Men utsagnene til A1 kan tolkes i retning av at verdsettelse er en faktor som påvirker hennes valg om å delta i sosial interaksjon, også med lærere og andre yrkesgrupper i pausene på skolen.

Informantene forteller at det er også andre utfordringer knyttet til skoleassistentene sin deltakelse i skolefellesskapet. Avdelingsleder beskriver at det er vanskelig å skape et felles arbeidsmiljø, siden de fleste skoleassistentene ikke kan delta på fellestiden: «Det er litt todelt, for de er rett på SFO etterpå ... så de får ikke med seg den der fellestiden. Så, men nå har vi jo med det der trinnmøtet på en halvtime på fredagene, da får vi litt med dem der» (AL).

Avdelingsleder beskriver at skoleledelsen har forsøkt å legge til rette for at skoleassistentene kan delta på de faste trinnmøtene på fredager ved å skyve frem tidspunktet: «Det er ingen møtetidspunkt. Og da har vi prøvd i år at det er mellom 8- 8.30 på fredagene. Det er en sånn prøveordning. Det er hvertfall bedre enn det det var» (AL). Men forsøket med å skyve frem tidspunktet, hjelper dessverre ikke de skoleassistentene som har ansvar for morgen-SFO:

Ja, da må jeg si at jeg jobber på morgen SFO og, så de fredagsmøtene de er ikke jeg med på, he,he,he. Men vi finner tid likevel.. er flink til å spør hva de har snakket om og sånn. Men det fungerer bedre enn slik det var før, for da var det mye i SFO tiden, og da var det jo nesten aldri noen assistenter som fikk tid til å gå der(A1).

Tilfellet med morgenmøte beskriver de praktiske problemene med å organisere en fellesarena, hvor også skoleassistenter tilknyttet SFO kan delta. Når det gjelder informasjon som blir gitt på en felles morgensamling på mandager, er også tidspunktet problematisk. A2 deltar på disse mandagssamlingene, mens A1 da er på SFO. Hun foreslår en mulig løsning på dette problemet: «*Nei, altså. Akkurat der hadde det vært greit at det var en assistent å hørt og gitt et referat*» (A1). Lik tilgang på informasjon er en faktor som er viktig for skoleassistentene sin deltakelse i arbeidsfellesskapet, og for deres mulighet til å bidra positivt i skolen. Begge skoleassistentene oppga at de hadde tilgang på PC og plikt til å lese IOP til elever i klassen. Avdelingsleder oppgir at det blir satt av tid til å sette seg inn i IOP, men at alle har et individuelt ansvar for å lese informasjon sendt på web-mail:

Til sammen kan de ulike utfordringene knyttet til skoleassistenter sin deltakelse på morgenmøter, pauser, fellestid og ulik tilgang på informasjon bidra til et todelt arbeidsmiljø. Samtidig illustrer eksemplene hvor vanskelig dette er i praksis, når en skole som søker å legge til rette for et likeverdig og felles arbeidsmiljø, finner det problematisk.

4.4.2 «vi har det litt sånn likestilt på en måte, er like nyttige begge to»

Skolen har prioritert å benytte skoleassistenter som en fast generell ressurs i klassene på småtrinnene. Kvaliteten på samarbeidet mellom lærer og skoleassistent innenfor en slik modell, vil kunne ha en betydning for både elevene i klassen og hvordan skoleassistenten opplever å bli verdsatt i arbeidsfellesskapet ved skolen. Deltakerne sine beskrivelser av dette samarbeidsforholdet vil bli presentert og tolket i dette delkapittelet.

Begge skoleassistentene i mitt utvalg påpekte flere ganger i intervjuene at de har vært heldige med lærerne de arbeider sammen med. L2 beskriver her et perspektiv på samarbeidet som kan ha bidratt til disse oppfatningene: «*Jeg føler ikke det er sånn at jeg er lærer og assistenten er assistenten ... vi har det litt sånn likestilt på en måte, er like nyttige begge to*» (L2). Både lærerne og skoleassistentene beskriver at de har et godt samarbeid, men samtidig at det finnes praktiske utfordringer.

Mangel på tid er en faktor som begge lærerne nevner relatert til samarbeidet mellom lærer og skoleassistent: «*Litt samarbeidstid, det har vi. Så er vi jo flinke til å bruke friminuttene, fra og til klasserommene, hvis det er noe kjempeviktig så kan vi bruke litt av den tiden på å snakke i sammen*» (L2). L1 deler denne oppfatningen: «*Ja ... hviske litt bak i kroken i klasserommet, ja. Det er litt synd, skulle gjerne hatt litt mer tid*» (L1). Avdelingsleder beskriver også at det finnes utfordringer med å finne nok tid til veiledning og planlegging mellom lærer og skoleassistent: «*De har jo de der ad-hoc møtene hele veien*» (AL). Når det gjelder

samarbeidstid mellom lærer og assistent har ikke skolen frigjort tid til dette, utenom trinntiden om morgenen på fredager. Ad-hoc møtene som avdelingsleder viser til, må ifølge lærerne sine beskrivelser, finne sted i pauser eller i løpet av undervisningen.

Skoleassistentene beskriver derimot ikke tidsklemmen som en like viktig faktor: «*Og det blir tilrettelagt for at jeg skal kunne gjøre en god jobb. Jeg får være med på avgjørelser, på planlegging, så jeg er heldig*» (A1). Det sentrale i dette utsagnet kan tolkes å være graden av delaktighet, og ikke om det er en mangel på samarbeidstid. A2 beskriver i utsagnet under at hun har sett en positiv utvikling de seneste årene, ved at hun blir mer involvert og rådspurt av lærer: «*Ja, hvilke meninger jeg har. Det har også blitt mye bedre de siste årene, det var ikke sånn tidligere. Men de siste årene har det blitt mye..*» (A2). L1 beskriver også et samarbeid som er symmetrisk og preget av kollegialt samarbeid, der begge parter finner det naturlig å rådspør hverandre: «*Ja, jeg spør mye om råd. Ja, vi samarbeider veldig godt, men vi er og voksne*» (L1). Til sammen kan disse sitatene tolkes i retning av et godt samarbeid, som bygger på en god relasjon mellom lærer og skoleassistent. Begge lærerne i mitt utvalg beskriver at de ofte spør assistentene om råd, angående elever med spesielle behov i klassen: «*Har noen litt vanskeligstilte som vi sliter litt med da. Så da spør jeg mye om råd, for jeg føler at hun kjenner de bedre enn meg. Så hun tar mye av det*» (L1). Men skoleassistentene blir også involvert og spurt om råd angående klasse miljøet: «*hvordan de skal plasseres i klasserommet, veldig mye sånne råd om sånt som kan føre til uro og konflikter, spør ikke om råd sånn faglig.. mer sånn sammensettingen av klassen og elever*» (L1). L2 beskriver også at skoleassistenten kan være en samtalepartner i vanskelige situasjoner:

Det er visst det oppstår en situasjon med uønsket atferd ... tips og råd om hvordan skal vi gjøre dette. Så har vi en god diskusjon om hvordan vi best kan få løst denne situasjonen...så prøver vi oss fram og finner ut hva som fungerer og hva som ikke fungerer (L2).

Samarbeidet mellom lærer og skoleassistent i mitt utvalg, kan ut fra disse utsagnene tolkes å ha utviklet seg til en toveis kommunikasjon, som er mer likeverdig enn kun ensidig veiledning fra lærerhold. Denne tosidigheten i samarbeidsforholdet bryter med den tradisjonelle benevnelsen veiledning, som markerer læreren sin overlegenhet i samarbeidsforholdet. Muligens er en slik begrepsbruk knyttet til samarbeid mellom lærer og skoleassistent, i ferd med å bli utfordret av en mer dynamisk og likeverdig samarbeidsform mellom lærer og skoleassistent i skolen. Lærerne og skoleassistentene i denne undersøkelsen brukte nesten ikke ordet *veiledning*, men benyttet i stedet det mer likeverdige begrepet *samarbeid*.

Et punkt som dukket opp flere ganger i intervjuene, var at skoleassistentene i mitt utvalg også ble benyttet som vikarer i klassene ved lærerfravær:

Men det er klart at når mange er borte, og som jeg sa tidligere, når vi selv og går ut og det heller ikke holder, så må vi benytte oss av de. Å der er en litt inne på... de som har erfaring, de vi vet at elevene kjenner... vi setter ikke bare rett inn ifra 1 til 7, da går vi heller inn selv selvfølgelig (AL).

Skoleassistentene oppgir begge at de har blitt brukt som vikar i egen klasse: «Så, men ... jeg har nesten jobbet som lærer og her i lang tid på grunn av mye sykdom blant lærerne, så vi har blitt satt inn ganske ofte. Så akkurat nå, dette året har jeg ikke ... men ellers, andre år så har jeg hatt det ansvaret» (A2). Begge skoleassistentene ser det som en naturlig oppgave siden de kjenner elevene i klassen godt, men oppgir at lærerne har alltid klargjort vikaropplegg: «Å guri ... altså er NN (lærer) syk så underviser jeg. Da har jeg ikke veiledning direkte, men indirekte ved at det er et veldig bra opplegg» (A1). Bruk av skoleassistenter som vikar en ordning som bryter med § 10-11 i opplæringsloven (1998). Dette er også et punkt utdanningsforbundet mener er problematisk og som kommer i konflikt med lærerens ansvarsområde. Skoleassistentene har ikke den pedagogiske utdannelsen det stilles krav om for å ha et slikt undervisningsansvar, samtidig som de ikke får ekstra betalt for å måtte påta seg et slikt ansvar.

Men det er også mulig å se positive sider ved at de tilsatte på skolen som kjenner elevene i klassen best får ansvaret for denne jobben, fremfor en vikarlærer uten den samme relasjonen. Begge skoleassistentene vektlegger betydningen av å bli gitt ansvar og bli verdsatt: «Hvis de har en lærer som ikke gir dem det ansvaret som jeg får av min lærer, at de føler de ikke blir hørt, så er det klart at de føler at det er ikke viktig det jeg gjør» (A1). Selv om vikarordningen på småtrinnet ved denne skolen bryter med opplæringsloven, kan den ha en positiv virkning for skoleassistentene sin deltakelse i skolefelleskapet, samtidig som elevene i disse to klassene får en vikar de trygg på. Vikaransvaret til disse to skoleassistentene er et eksempel på en spenning mellom krav og virkelighet i skolehverdagen.

Den gode relasjonen mellom skoleassistentene og lærerne i klassene de er tilknyttet, kan ut i fra resultatene beskrives å ha bidratt til et likeverdig samarbeidsforhold, fremfor mer ensidig veiledning. Lærerne er i større grad enn assistentene bekymret for mangel på samarbeidstid. Skoleassistentene fremhever derimot betydningen av å bli gitt ansvar, bli rådspurt og behandlet som en likeverdig kollega.

5 Drøfting og konklusjon

Deltakerne sine beskrivelser og synspunkt bidro til flere interessante resultater. I dette kapitlet vil disse resultatene og de mønstrene som tredde frem bli drøftet opp mot studiens teoretiske innramming med tanke på å besvare oppgavens tre forskningsspørsmål.

- *Hvilke kompetanser har skoleassistentene som er nyttige i møte med elevmangfoldet?*
- *Hvilke faktorer påvirker skoleassistentene sin deltakelse i arbeidsfellesskapet i skolen?*
- *Hvordan bidrar skoleassistentene til å øke eller begrense elevers deltakelse i skolen?*

Svarene på disse forskningsspørsmålene vil tilsammen bidra til å gi et grunnlag for å konkludere angående studiens problemstilling.

- *Hvordan kan vi forstå sammenhengen mellom skoleassistenter sin deltakelse i arbeidsfellesskapet og skolens evne til å øke alle barns deltakelse i klassefellesskapet.*

5.1 Hvilke kompetanser har skoleassistentene som er nyttige i møte med elevmangfoldet?

I et samfunn hvor det i stadig større grad stilles krav om formell kompetanse på stadig nye arenaer, er bruken av ufaglært arbeidskraft omdiskutert og en naturlig del av samfunnsdebatten. Når det i tillegg er snakk om arbeid knyttet til barn, kan denne tematikken fort bli gjenstand for en diskusjon som er unyansert og med et ensidig fokus på formell kompetanse. Samtidig er de spørsmål og paradokser som blant annet reises av Hausstätter (2010) og Solli (2005), knyttet til bruk av ufaglærte skoleassistenter, viktig å diskutere og ta på alvor. I den sammenheng er det nødvendig å undersøke flere aspekter knyttet til skoleassistentene sin kompetanse.

Dette forskningsspørsmålet er i utgangspunktet positivt vinklet mot hvilke erfaringer og uformelle kompetanser som kan være nyttige i skoleassistenten sitt møte med elevmangfoldet i skolen. Men jeg vil også drøfte de utfordringene som kan oppstå på grunn av en mangel på formell kompetanse. Dilemmaet som må drøftes er om formell kompetanse er avgjørende, eller om andre uformelle kompetanser og kvaliteter kan være av like stor betydning. Dette vil også være et spørsmål om hvordan skolen nyttiggjør skoleassistenten som en ressurs.

Ingen av assistentene i mitt utvalg hadde noen formell utdanning knyttet til arbeid med barn, men en av dem var i ferd med å ta fagbrev i barne- og ungdomsarbeiderfag. De hadde også deltatt i kompetanseheving på skolen gjennom ulike kurs. Den ene skoleassistenten hadde også fått opplæring fra Lenden ressurscenter. Både lærere og skoleassistenter beskriver at de

ikke ser et behov for faglig fordyping på småtrinnet, samt at skoleassistentene gjennom å følge læreren sin undervisning får nok faglige kunnskaper til å hjelpe elevene.

Men både lærere og skoleassistenter så et større behov for skolefaglig og pedagogisk kompetanse på mellomtrinnet og i ungdomsskolen. Denne kompetansen mente de kunne oppnås gjennom fagbrev i barne- og ungdomsarbeid. Bare den ene læreren var positivt innstilt til et nytt nasjonalt utdanningsprogram for skoleassistenter. Tellefsen og Engh, som har skrevet forordet til *Assistent i skolen* (Fox, 2000, s. 109) etterspør en formell godkjenning av skoleassistenter som yrkesgruppe, gjennom et opplæringsprogram med utgangspunkt i et obligatorisk innføringskurs.

Deltakerne sine utsagn kan tolkes i retning av at det kan være nødvendig med en todeling, knyttet til skoleassistentene sitt behov for formell kompetanse i skolen. De ser ikke et behov for formell kompetanse på småtrinnet, men at det kan være positivt å ha fagbrev som barne- og ungdomsarbeider på mellomtrinnet og i ungdomsskolen. Denne todelingen følger den nye strukturen på lærerutdanningen, hvor det nå er to ulike utdanningsforløp for lærer på småtrinnet og lærer på mellomtrinnet- og ungdomsskolen. At det er et behov for mer faglig og formell kompetanse hos skoleassistenten på høyere trinn, samsvarer med resultater fra studien til Blatchford et al. (2007) som viser at assistenter sin mangel på faglig kompetanse kan ha en negativ effekt på læringsutbytte. Bakken (2010) sin undersøkelse i norsk ungdomsskole, viste derimot en svak positiv sammenheng mellom assistenttettheten og læringsresultatene til elevene, noe som kan tyde på at denne mangelen på formell og faglig kompetanse blir kompensert av andre kvaliteter som skoleassistentene bidrar med. Det kan også være at skoleassistenter som blir ansatt i ungdomsskolen i større grad har en formell utdanning, som fagbrev i barne- og ungdomsarbeid.

De fleste deltakerne deler også Solli (2005) og Haustätter (2010) sitt synspunkt om at skoleassistentene ikke er kvalifisert til å ha ansvar for spesialundervisning utenfor klasserommet. Særlig skoleassistentene var opptatt av at dette var oppgaver de verken ønsket eller var kvalifisert til. Lærerne var mer delte, og mente at skoleassistentene kunne gjøre en like god jobb som dem.

For å besvare forskningsspørsmålet, må resultatene knyttet til hvilke uformelle kompetanser som skoleassistenten bidrar med i skolen også belyses. Hvilken betydning skoleassistentens uformelle kompetanse har for elevmangfoldet, kan være et like relevant spørsmål som å fokusere på mangler.

Skoleassistentene sin relasjonelle kompetanse, arbeidserfaring og livserfaring hadde ifølge resultatene stor betydning for deres arbeid i klassene. De hadde begge opparbeidet en kompetanse angående konflikthåndtering, grensesetting, læringsaktiviteter og ikke minst knyttet til omsorgsrollen, noe som ble beskrevet å ha stor betydning for kvaliteten på undervisningen. Denne kompetansen, var ifølge deltakerne, et resultat av både relasjonelle ferdigheter og mengden kontakt de hadde med elevmangfoldet ved skolen. SFO ble beskrevet å være en arena som bidro positivt i utviklingen av den relasjonelle kompetansen. Lærerne betraktet av den grunn skoleassistentene som en kompetent ressurs, som de kunne gi ansvar, spørre om råd og som hadde betydning for elevene sitt læringsutbytte. Dette resultatet samsvarer med funn i studier av Farrell et al (2010, sitert fra Borg et al, 2014), Bakken (2010) og Lindsay (2007, sitert fra Borg et al, 2014) som også viste at skoleassistenter kan bidra til økt læringsutbytte.

Deltakerne beskrev også en generell forskjell mellom «voksne» og «ferske» skoleassistenter sin erfaringsbakgrunn. De yngre skoleassistentene sin mangel på arbeidserfaring og livserfaring, bidro ifølge deltakerne til at de ikke var like trygge i rollen som generell ressurs i klassen, og i større grad kunne ha nytte av ulike former for kompetanseheving. Det kunne vært spennende å undersøkt yngre skoleassistenter sine synspunkter knyttet til dette spørsmålet.

I denne studien ble det også beskrevet eksempler på at begge skoleassistentene sin tilknytning til skolen sitt nærområde, kunne være positivt for relasjonsbygging med elever og foreldre. Ingen av de andre deltakerne bodde i nærområdet til skolen. Det at skoleassistentene i mitt utvalg allerede hadde en relasjon til mange av barna før de begynte på skolen, kan ha bidratt til at de kan fungere som et bindeledd mellom skolekontekst og fritid. Et slikt bindeledd kan være viktig, ikke bare for barn følelse av trygghet og evne til å lære, men også for deres utvikling av egen identitet. Begrepet *praksisfelleskaper* brukes av Wenger (2006, s.14) for å beskrive læring som sosial deltakelse, noe som er en omfattende prosess knyttet til å være aktive deltakere i sosiale felleskapers praksiser og konstruere identiteter i relasjon til disse. Skoleassistentene i mitt utvalg kan, med bakgrunn i sin tilknytning til nærområde, bidra i å bringe disse ulike sosiale felleskapene sammen, og på den måten være en positiv faktor for enkelte av de mest sårbare barnas identitetsutvikling.

Til sammen viser resultatene at skoleassistentene i utvalget ikke ser et behov for mer formell kompetanse på småtrinnet. De har i tillegg en relasjonell kompetanse og en erfaringsbakgrunn

som bidrar til at de er en kompetent ressurs, som lærerne aktivt rådspør og en viktig faktor for elevmangfoldets trivsel og læringsutbytte.

Relatert til diskusjonen om «ufaglærte» assistenter er kvalifisert til å arbeide med barn i skolen, vil mine resultater av flere grunner gå i retning av et positivt svar. For det første har stadig flere skoleassistentene i Norge fagbrev i barne- og ungdomsarbeiderfag (UDIR, 2016), samt en stor andel har annen formell kompetanse som kan være nyttig i arbeid med barn og unge (Stavangerskolen, 2015) Kompetansehevingen berører ved mange skoler også assistentene, som deltakerne i mitt utvalg beskriver. For det andre skal ikke skoleassistenter ha ansvar for å drive undervisning eller spesialundervisning. Det skal ikke være en del av skoleassistentene sitt arbeidsfelt ifølge Opplæringsloven (1998) eller et ansvar de ønsker, jamfør resultater i delkapittel 4.2.3. For det tredje viser tendenser i forskningsresultatene at skoleassistene kan ha en positiv effekt på barns læringsresultater, både i Norge og internasjonalt (Bakken, 2010, Farell et al, 2010, sitert fra Borg et al, 2014). I forskningsoppsummeringen av Lindsay (2007, sitert fra Borg et al, 2014) viser resultatene, fra de fire studiene som omhandler assistenter, at de bidrar positivt også i å øke deltakelsen til barn med spesielle opplæringsbehov. Den fjerde grunnen til at begrepet «ufaglærte» kan virke misvisende er ut fra mine resultater at begrepet innebærer en undervurdering av andre kompetanser og kvaliteter. Arbeidserfaring, livserfaring, en tilknytting til nærområdet og den relasjonelle kompetansen som skoleassistentene i mitt utvalg bidrar med, blir beskrevet å kunne kompensere for en mangel på formell og faglig kompetanse, særlig på småtrinnet i skolen.

Disse resultatene peker til sammen mot at skoleassistenter har erfaringer og kompetanser som er nyttige for elevene sitt læringsutbytte og trivsel, samt har en positiv betydning for de mest sårbare barna sin deltakelse i skole- og klassefelleskapet. Samtidig kan resultatene tolkes i retning av at det kan være et større behov for formell kompetanse hos skoleassistentene på mellomtrinnet og i ungdomsskolen

5.2 Hvilke faktorer påvirker skoleassistentene sin deltakelse i arbeidsfelleskapet ved skolen?

I hvilken grad skoleassistentene er en del av det arbeidsfelleskapet som en skole utgjør, er et tema det er forsket overraskende lite på, særlig i Norge. Et arbeidsfelleskap innebærer ikke at arbeidsoppgavene trenger å være de samme for alle tilsatte, men er et spørsmål om å bli likeverdig behandlet og verdsatt for sitt arbeid. Kjennetegn på dette er å bli invitert med på samarbeid, bli rådspurt, få samme tilgang på informasjon, bli gitt likeverdige

rammebetingelser og få en stemme i ulike diskusjoner ved skolen. Dette er viktig faktor knyttet til å tilhøre et fellesskapet og ifølge Dyson et al (2002, sitert fra Ainscow & Black-Hawkins , 2008) og Florian (2008) kvaliteter ved en skolekultur som må være på plass for å kunne skape en inkluderende opplæring for elevene.

For å svare på dette forskningsspørsmålet må både resultater knyttet til organisatoriske og subjektive forhold ved skoleassistentene sin deltakelse i arbeidsfellesskapet drøftes. I tillegg må jeg drøfte skoleassistentene sin deltakelse på to ulike arenaer i skolen. Den ene arenaen berører skoleassistentene sin deltakelse i arbeidsmiljøet ved skolen, mens den andre arenaen kjennetegnes av deres deltakelse i samarbeidet med lærer i klassen.

Jeg vil først drøfte resultater knyttet til skoleassistentene sin deltakelse i arbeidsmiljøet på skolen. Alle deltakerne beskriver at det er et godt arbeidsmiljø på skolen. Deltakerne beskriver også at skoleassistentene stort sett mottar den samme informasjonen som lærere og har lik tilgang på IOP'er. De er også invitert med på sosiale tilstøtelser og turer i skolens regi.

Men resultatene viser at det er en viss uenighet mellom skoleassistentene og de andre deltakerne i utvalget, angående spørsmålet om det er et felles eller mer todelt arbeidsmiljø. Skoleassistentene beskriver at de opplever arbeidsmiljøet som felles. De føler seg verdsatt av sine kollegaer ved skolen og de deltar sosialt, blant annet ved å ta pauser sammen med lærerne og de andre tilsatte på skolen. Lærerne og avdelingsleder beskriver derimot et mer todelt arbeidsmiljø, hvor skoleassistentene unngår felles pauserom og vil være for seg selv i SFO sine lokaler.

Skoleassistentene i mitt utvalg ser ut til å representere mindretallet av skoleassistenter, når de beskriver å delta likeverdig i et felles arbeidsmiljø. Det kan se ut som de opplever en større tilhørighet i dette arbeidsfellesskapet ved skolen, enn det andre skoleassistenter gjør. Om dette skyldes deres væremåte, alder, arbeidsoppgaver, arbeidserfaring eller gode relasjon til andre tilsatte er mer usikkert.

Lærerne og avdelingsleder sine utsagn, kan derimot tyde på at flertallet av skoleassistentene har et eget felleskap tilknyttet SFO. Om dette todelt arbeidsmiljøet skyldes at disse skoleassistentene ikke føler seg like verdsatt, eller om det skyldes aldersforskjell og andre felles interessepunkt er mer usikkert. Noen av utsagnene kan tolkes i retning av at yngre skoleassistentene i større grad søker sammen. Dette kunne det vært interessant å undersøkt nærmere ved å intervju noen yngre skoleassistenter.

Deltakerne beskriver også praktiske utfordringer knyttet ulik arbeidstid og organiseringen ved skolen. De fleste skoleassistentene har ikke mulighet til å delta på fellestid, fellesmøter på mandagen og trinnmøter på fredagen, da dette kolliderer med arbeidstid på SFO. Dette er organisatoriske faktorer som bidrar til at flertallet av skoleassistentene blir utestengt fra en viktig arena i skolen sitt arbeidsfellesskap.

Hvis en ser en slik todeling av arbeidsfellesskapet i lys av Ainscow og Miles (2008, s.26) begrep *inclusive cultures*, kan en stille spørsmål med om to parallelle arbeidsfellesskap kan ha en negativ effekt på skolen sin kapasitet til å fremme økt deltakelse for alle barn ved skolen. En inkluderende kultur kjennetegnes ifølge Dyson et al (2002, sitert fra Ainscow & Black-Hawkins, 2008, s. 27) av blant annet en stor grad av samarbeid og åpen diskusjon blant skolens personell.

Det kunne ut ifra dette premisset vært en fordel at skolen hadde en felles arena hvor i større grad alle tilsatte deltok. En arena hvor hele skolen sitt personale kunne utvekslet og delt viktige erfaringer og kunnskaper om elevmangfoldet ved skolen. Skoleassistenter tilknyttet SFO vil med sin erfaringsbakgrunn og relasjon til barna ved skolen kunne bidratt med mye kunnskap og nye synspunkt i en slik prosess. Dessverre er det ikke kun et spørsmål om vilje og en likeverdig verdsettelse, men også mange praktiske utfordringer som da må løses.

Når det gjelder skoleassistentene sin deltakelse i samarbeidet med lærer i klassen beskrives det av deltakerne som gjensidig og likeverdig. Lærerne i utvalget er i større grad en skoleassistentene bekymret for mangel på samarbeidstid med skoleassistent. Dette samsvarer med resultater fra studier av Webster, Blatchford og Russel (2013, hentet fra Borg et al, 2014) og French (2001). Skoleassistentene vektlegger derimot delaktigheten og en toveis kommunikasjon, som viktig for det gode samarbeidet. De beskriver at de er med på planlegging og blir spurt om råd når avgjørelser skal tas knyttet til klassemiljøet. En konsekvens av skoleassistentene sin delaktighet kan tolkes å være at skoleledelsen og lærerne anser dem som kvalifiserte til å være vikar i klassene, selv om dette bryter med opplæringslovens § 10-11 (Lovdata, 2017).

Lærerne og skoleassistentene beskriver at det likeverdige samarbeidet bygger på en god relasjon mellom lærer og skoleassistent. Dieker (2001, sitert fra Navarro, 2015) og Friend (2008, sitert fra Navarro, 2015) fant i sine studier at relasjonen mellom assistent og lærer er en viktig faktor knyttet til samarbeidet i klassen.

Samarbeidsforholdet mellom lærere og skoleassistenter i denne undersøkelsen har de samme kvalitetene som samarbeidsmodellen *co-teaching* kjennetegnes av. (Dieker, 2001, sitert fra Navarro, 2015; Friend, 2008, sitert fra Navarro, 2015). *Co-teaching* kjennetegnes av den form for likeverdig samarbeid og kommunikasjon som beskrives av mine informanter og Dieker og Friend benytter begrepet *members of a team* om de rollene som skoleassistenten, lærer og andre aktører da har i en klasse (ibid). Skoleassistentene og lærerne i utvalget beskriver et samarbeidsforhold basert på at de er slike likeverdige lagspillere.

Bruken av benevnelsen *members of a team* kan ut ifra et deltakerperspektiv relateres til Antia, Stinson og Gaustad (2002) bruk av begrepet *membership*, oversatt her til *medlemskap*. Lærer og annet skolepersonell i klassen må ha et likeverdig profesjonelt *medlemskap* i klassen og skolen, for dermed å betrakte seg selv og hverandre som gjensidig ansvarlige for alle elever i klassen. Det motsatte er tilfellet når skoleassistent eller spesialpedagog har utelukkende ansvaret for elev med spesielle behov, mens lærer tar seg av resten av klassen. Da brukes begrepet *visitorship* eller *besøkende*, for å beskrive at et likeverdig medlemskap i klassen ikke kan oppnås verken for barnet, eller den voksne som er tilknyttet det (Anita et al, 2002, s. 217). De intervjudata som omhandler skoleassistentene i mitt utvalg sin rolle i klassen, kan ut fra dette perspektivet tolkes i retning av å være et *membership*.

Samarbeidsforholdet mellom lærer og skoleassistent i klassen beskrives av deltakerne som et nært arbeidsfellesskap. Den gode kvaliteten og likeverdigheten på dette samarbeidet kan ut fra Wenger (1999) sitt perspektiv bidra til at skoleassistentene oppfatter seg som *deltakere*, i motsetning til *ikke-deltakere*, i et slikt *praksisfellesskap*. Dette kan igjen bidra til at skoleassistentene i utvalget definerer seg som deltakere i det utvidete praksisfellesskapet, noe arbeidsmiljøet på skolen kan betegnes som. En slik årsakssammenheng kan i tilfelle være en del av forklaringen på deres deltakelse, i motsetning til flertallet av skoleassistenter sin ikke-deltakelse, i både det nære og det utvidete praksisfellesskapet ved skolen.

Resultatet i forsøksstudien *Effective Deployment of Teacher Assistants*, gjennomført av Webster, Blatchford og Russel (2013), var at et bedre samarbeid mellom lærer og skoleassistent vil kunne bidra til at skolene i England bedre kan nyttiggjøre seg skoleassistenten som en ressurs. Dette samsvarer med denne undersøkelsen sine resultater.

To faktorer har vært nødvendige for at skoleassistentene og lærerne i utvalget kan sies å ha utviklet en så god kvalitet på samarbeidet, at det kan beskrives som *co-teaching* eller et likeverdig *medlemskap* i klassefellesskapet. Den ene faktoren er av organisatorisk art, og kjennetegnes av skolen i mitt utvalg sin prioritering av faste skoleassistenter tilknyttet

klassene. Den andre faktoren er av en subjektiv art, og kjennetegnes i mitt utvalg av skoleassistentene sin opplevelse av å være akseptert som en likeverdig kollega som i felleskap med lærer arbeider for alle barnas beste.

Disse to faktorene samsvarer med meningsinnholdet i Marinossan, Ohna og Tetler (2007, s. 250) sitt skille mellom deltakelsens *subjektive dimensjon* og deltakelsens *organisatoriske dimensjon*. Samspillet mellom disse to dimensjonene, kan tolkes å ha bidratt til at skoleassistentene i denne undersøkelsen, og elevene de er tilknyttet, har oppnådd et *medlemskap* i klassefellesskapet. Dette samspillet kan også betegnes som en forutsetning for en inkluderende skole: «deltagelse er kernen i inkluderende pædagogik på forskjellige niveauer i uddannelsessystemet» (Marinossan, Ohna og Tetler, 2007, s. 258).

Resultatene i denne undersøkelsen viser at det finnes ulike oppfatninger om det eksisterer et felles arbeidsfellesskap ved skolen. Den viktigste faktoren til at skoleassistentene i dette utvalget beskriver arbeidsmiljøet på skolen som felles, kan tolkes å være den verdsettelsen de opplever i det likestilte samarbeidsforholdet med lærer i klassen. Hvis flere lærere og skoleassistenter utvikler et mer likeverdig samarbeidsforhold, vil muligens flere av assistentene på skolen også ta matpausen på fellespauserommet.

5.3 Hvordan bidrar skoleassistentene til å øke eller begrense elevers deltakelse i skolen?

To viktige aspekter angående skoleassistentenes rolle i skolen må drøftes for å kunne besvare dette forskningsspørsmålet. Det første aspektet er knyttet til skolen sin organisering, hvordan den nyttiggjør assistentene som en ressurs. Det andre aspektet relateres til hvordan skoleassistentene sitt daglige arbeid, bidrar til å øke eller begrense elevmangfoldets deltakelse i skolen. Siden skolen sine prioriteringer og organisering vil påvirke hvilke oppgaver skoleassistentene blir gitt, vil jeg drøfte dette aspektet først.

Skoleassistentene i utvalget er fast tilknyttet hver sin klasse på småtrinnet. Der fungerer de som en generell ressurs samtidig som de er knyttet til elev med behov for særskilt tilrettelegging. På skolen hvor undersøkelsen ble gjort har alle klassene på småtrinnet minst en fast skoleassistent inne i timene. Skolen sin prioritering av å tilrettelegge i klassene er ifølge avdelingsleder ved skolen et resultat av ressurstilgang, ytre påvirkninger og en intern prosess ved skolen.

I følge avdelingsleder ved skolen, har det funnet sted en intern diskusjon blant deler av skolen sitt personell som har resultert i denne prioriteringen av tilrettelegging i klassen, fremfor spesialundervisning utenfor klassene. Samtidig beskrev avdelingslederen at denne

beslutningen også var et resultat av ressurstilgang og påvirkning utenfra, representert av skoleledelsen i Stavanger kommune. Det kan derfor diskuteres om skolens valg av å minimalisere andelen spesialundervisning utenfor klassen, er et resultat av en indre prosess eller påvirkning utenfra. Er de inkluderende tiltakene først og fremst basert på en ytre påvirkning, uten en felles verdiforankring, kan de ut fra Ainscow og Miles (2008) sitt perspektiv være mindre robuste.

Florian deler ikke synspunktet om at verdiforankringen må komme før inkluderende tiltak iverksettes. I følge Florian (2008) er iverksettelsen av en inkluderende pedagogikk ikke avhengig av rekkefølgen ting blir gjort. Starter skolen prosessen med å iverksette tiltak (*doing*) vil dette på sikt bidra til utviklingen av kunnskap (*knowing*) og tro (*believing*) på inkluderende pedagogikk som rett vei å gå. Ut ifra Florian sitt perspektiv vil skolen i utvalget kunne utvikle en verdiforankring, som et resultat av at inkluderende tiltak gir positive resultater. Et ønske om mer kunnskap vil da også vokse fram blant skolens tilsatte.

I et inkludering- deltaker- og sosiokulturelt perspektiv vil skolen sin prosess mot mer tilrettelegging innenfor klassefelleskapet, ha flere fordeler knyttet til elevmangfoldet sin deltakelse, trivsel og læringsutbytte (Ainscow & Miles, 2008; Persson & Persson, 2012; Florian, 2008; Florian & Black-Hawkins, 2011; Marinossou, Ohna & Tetler, 2007; Antia, Stinson og Gaustad, 2002; Säljö, 2001; Sahlström, 2001).

Ifølge Hausstätter (2013) representerer spesialundervisningen derimot et nødvendig kompenserelement som ikke eksisterer i andre strategier. Skolen i denne undersøkelsen sine prioriteringer, vil ut fra dette perspektivet kunne bidra til å utvane skillet mellom tilpasset opplæring og spesialundervisning. Et skille som Hausstätter anser som nødvendig, for å kunne dokumentere at disse elevene får den spesialundervisningen de har behov og krav på.

Vislie (2003) sitt perspektiv vektlegger derimot betydningen av å bryte ned skillet mellom spesialundervisning og ordinær undervisning, noe som underbygger denne skolens sine prioriteringer. Utfordringen Vislie peker på, er at mangfoldet i skolen trenger å bli møtt med en ny pedagogisk praksis (ibid). Ved skolen i denne undersøkelse tyder resultatene på at skoleassistentene kan spille en viktig rolle i prosessen med å skape en slik pedagogisk praksis for elevmangfoldet i klassen.

Men prosessen mot økt deltakelse i klassefelleskapet for elevmangfoldet møter også mange utfordringer, noe avdelingsleder sin uttalelse om at noen barn «*ikke kan være inne i*

klasserommet» illustrerer. Selv om skolen er i ferd med å legge ned basen som har gitt noen elever med særskilte behov spesialundervisning i grupper, er det ifølge avdelingsleder fortsatt et behov for noe spesialundervisning utenfor klasserommet.

Skoleassistentene ved denne skolen har ifølge deltakerne ingen oppgaver knyttet til slik spesialundervisning utenfor klassen. Deres oppgaver og rolle ved denne skolen kan dermed ikke betegnes som en begrensende faktor eller *barriere* (Ainscow og Miles, 2008) som muliggjør segregert spesialundervisning ved skolen. Denne spesialundervisningen blir ifølge deltakerne gitt av lærere eller tilsatte med annen faglig kompetanse. Dette er et eksempel på at det finnes unntak fra paradokset fremmet av Solli (2005) og Hausstätter (2010). Denne praksisen ved skolen bryter også med resultatene fra undersøkelsen gjort av Rambøll (2010), hvor over halvparten av skoleassistentene oppgir å daglig ta elever ut av klassen.

Ut i fra Ainscow og Miles(2008), Florian (2008) og Hayes (2006) sine perspektiver vil en utestengelse fra felleskapet, ut ifra avdelingsleder sin begrunnelse, kunne oppfattes som en disiplinær eksklusjon basert på et diagnostisk læringssyn som bidrar til sosial urettferdighet i opplæringen. Samtidig er det viktig å respektere kompleksiteten i slike dilemmaer som avdelingsleder skisserer, og ha en forståelse for at idealer og prinsipper kan være vanskelig å følge i praksis. Ainscow (2008) sin vektlegging av inkludering som en pågående prosess, illustrerer nettopp at det finnes ingen fasit knyttet til håndtering av de utfordringene som oppstår knyttet til økt deltakelse for elevmangfoldet.

I følge tall fra GSI kan det se ut som at denne skolens organisering og bruk av skoleassistenter i klassene reflekterer den nasjonale utviklingen. Data fra GSI (2017) viser at utviklingen de siste årene har snudd, og at en stadig større andel av skoleassistentene nå har sitt arbeid knyttet til ordinær undervisning. I tillegg har andelen spesialundervisning gitt som tilrettelegging i klassen økt med 74 prosent de siste fire årene (GSI, 2017). Mens det tidligere var vanlig å si at 2 av 3 skoleassistenter var knyttet til spesialundervisning utenfor klassen, kan vi nå snu på tallene og si at nesten 2 av 3 skoleassistenter har sitt arbeid i klassen (jamfør kapittel 2.4.1). Skoleassistentene bidrar dermed til en utvikling mot at stadig flere elever kan delta i klassefellesskapet med sine medelever.

Det andre aspektet som må drøftes for å kunne svare på forskningsspørsmålet, er hvilken betydning skoleassistentene sitt daglige arbeid kan ha for elevmangfoldet sin deltakelse og læringsutbytte. Det kan være oppgaver i forhold til skolemiljøet, i klassen eller knyttet til elev med behov for særskilt tilrettelegging. Først vil dette aspektet bli drøftet med utgangspunkt i skoleassistentene sin rolle som fast generell ressurs i klassen.

Begge lærerne i utvalget beskriver at skoleassistentene frigjør tid til læring og muliggjør mer deltakende læringsmetoder, som blant annet stasjonsundervisning. Skoleassistentene beskriver også at de hjelper og støtter alle elevene i klassen og at de dermed fungerer som en *help teacher* i interaksjon med elevene (Hemmingson, Borell og Gustavsson, 2003). Resultatene fra intervjuene viser også at skoleassistentene har en viktig rolle knyttet til å skape et godt klassemiljø. Deltakerne beskriver at begge skoleassistentene har stor betydning for å opprettholde arbeidsro og et godt læringsmiljø. Grunnen til dette er at skoleassistentene i flere tilfeller beskrives å ha en god relasjon til elevene og et stort ansvar for konflikthåndtering og grensesetting i klassen.

Resultatene tyder på at det i den ene klassen er en klarere todeling av ansvarsområde mellom lærer og skoleassistent. Lærer har hovedansvaret for det faglige, mens skoleassistent i større grad har ansvar for å opprettholde arbeidsro og et godt klassemiljø. Denne ansvarsdelingen innebærer et syn på læring som skiller seg fra en sosiokulturell forståelse av læring, hvor det sosiale og læring blir betraktet som en integrert helhet (Säljö, 2001). Denne todelingen av ansvarsområde mellom lærer og skoleassistent beskrives å være et resultat av rammebetingelser og skoleassistenten sin relasjonelle kompetanse knyttet til elevmangfoldet i klassen. Lærer beskriver også at det er utfordrende å undervise de gangene skoleassistent ikke er tilstede, noe som kan være en konsekvens av en slik todeling av ansvarsområde. I den andre klassen blir det beskrevet en større grad av rolleblanding når det gjelder ansvaret for opplæringen og klassemiljøet. Lærer og skoleassistent beskrivelser kan tolkes i retning av at de deler på ansvaret og arbeidsoppgaver angående både det faglige og det sosiale i klassen.

Til sammen beskriver deltakerne i begge klassene, at skoleassistenten sitt arbeid som en fast generell ressurs i klassen bidrar til økt elevdeltakelse i læringsaktiviteter, et godt klassemiljø og et bedre læringsutbytte for alle elevene i klassen. Dette samsvarer med funn i forskningsoppsummeringen til Lindsay (2007, sitert fra Borg et al, 2014) som viser at skoleassistenter har en positiv betydning for klassemiljøet og Farrell et al (2010, sitert fra Borg et al, 2014) sin forskningsoppsummering som viste at skoleassistentene bidro til økt læringsutbytte.

Samtidig tyder resultatene i undersøkelsen på at skoleassistentene bidrar til et godt skolemiljø gjennom sin relasjon til elevmangfoldet på skolen. I den sammenheng blir skoleassistentene sin rolle knyttet til SFO ilagt betydning. Den relasjonelle kompetansen de har opparbeidet seg på denne arenaen bidrar ifølge deltakerne til å skape et trygt og godt miljø i friminuttene på skolen.

En av de viktigste oppgavene skoleassistentene i denne undersøkelsen har, er knyttet til to elever med behov for særskilt tilrettelegging. Skoleassistentene beskriver at deres oppgave er å tilrettelegge for at disse elevene kan delta i klassen sin undervisning. I den sammenheng beskriver deltakerne i utvalget først og fremst skoleassistentene sin gode relasjon til disse elevene som viktig. Ut ifra resultatene kan det se ut til at relasjonen mellom assistent og elev i utvalget ikke fører til en så tett relasjon at det hemmer interaksjonen med medelever. Skoleassistentene har ifølge flere utsagn en tettere relasjon enn lærer til disse elevene, men ingen av deltakerne beskriver denne relasjonen som en begrensende faktor i forhold til disse elevene sin sosiale deltakelse i klassefelleskapet. Tvert om beskriver skoleassistentene at «å sørge for at de kommer inn med medelever» (A1) er selve jobben deres. Utsagn fra deltakerne kan tolkes i retning av at de lykkes med dette, noe som kan være et resultat av skoleassistentene har oppgaver og gode relasjoner til hele elevgruppen og ikke er ensidig tilknyttet en elev. I Lindsay (2007, sitert fra Borg et al, 2014) sin forskningsoppsummering viste også resultatene at assistenten har en positiv virkning på interaksjonen og trivselen for elever med behov særskilt tilrettelegging.

På dette punktet bryter resultat fra denne undersøkelsen med det avhengighetsforholdet mellom elev med behov for særskilt tilrettelegging og tilknyttet assistent som beskrives i studien av Ainscow (2000). Denne studien viser at en for nær tilknytning mellom elev og assistent kan begrense samspillet med jevnaldrende. I denne studiene er derimot assistenten sine oppgaver mer knyttet opp mot enkeltelev og ikke som en generell ressurs i klassen.

At skoleassistenten fungerer som et bindeledd mellom elevgruppen og elev med utfordringer vil kunne bidra til å øke interaksjonen med klassen for denne eleven. En slik interaksjon er med utgangspunkt i Sahlström (2001) sitt perspektiv, avgjørende for all læring og sosialisering. Ut ifra Hayes (2006) sitt perspektiv, relatert til at pedagogikk er også et spørsmål om sosial rettferdighet, kan skoleassistentene i en slik rolle kunne bidra til å redusere forskjellene mellom barn i skolen. Dette er et område hvor det er behov for økt innsats i skolen, særlig sett i lys av at skolen reproducerer sosiale forskjeller (Bakken, 2010).

Et annen mulig konsekvens av den nære relasjonen som blir beskrevet mellom skoleassistent og elev de er tilknyttet er en reduksjon av lærerkontakten for dette barnet, som blant annet Ainscow (2000) sin studie påviste. Resultatene i denne undersøkelsen kan også tolkes i retning av at skoleassistentene overtar noe av læreren sitt ansvar og kontakt med elev med behov for særskilt tilrettelegging. En alternativ tolkning er at konsekvensene uten en skoleassistent inne i timene kunne vært et underskudd på trygge voksne relasjoner i klassen.

Det kunne igjen resulterte i et dårligere læringsutbytte og mer spesialundervisning utenfor klasserommet, noe som igjen ville resultere i mindre interaksjon både med lærer og medelever i klassen.

De gode resultatene skolen oppnådde i skoleundersøkelsen (SSB, 2017) kan ut fra resultatene i denne undersøkelse ha en sammenheng med skolen sin bruk av skoleassistenter som fast ressurs i klassene på småtrinnet. Tatt i betraktning av at denne skolen har en høyere assistenttetthet og lavere lærertetthet enn det som er vanlig i grunnskolen (jmfør kapittel 4.1), kan denne organiseringen og skoleassistentene sin arbeidsinnsats ha bidratt til at denne skolen klarer å løfte alle elevene i større grad enn andre skoler i Stavanger kommune.

Til sammen vil min drøfting av resultatene i studien gi et grunnlag for å svare på forskningsspørsmålet: *Hvordan bidrar skoleassistentene til å øke eller begrense elevmangfoldets deltakelse i skolen?*

Svaret på dette spørsmålet avhenger ut ifra denne drøftingen delvis av hvilken rolle og hvilke arbeidsoppgaver skoleassistentene har i skolen. I denne undersøkelsen viser resultatene at skoleassistentene bidrar til et godt skolemiljø hvor alle barna kan delta og føle seg trygge i friminutt. Resultatene viser også at skoleassistenten som en fast ressurs i klassen kan bidra til både et godt klassemiljø og mer deltakende læringsaktiviteter for elevgruppen i klassen, samtidig som de muliggjør en deltakelse i klassefelleskapet for de mest sårbare barna.

Det kan ifølge GSI (2017) sine tall se ut til at stadig flere skoler i landet lar skoleassistentene få hjelpe lærerne med å invitere de mest sårbare barna inn i klassefelleskapet, i stedet får å gi dem ansvaret for spesialundervisning utenfor klasserommet.

5.4 Konklusjon

Utgangspunktet for studien var problemstillingen: *Hvordan kan vi forstå sammenhengen mellom skoleassistenter sin deltakelse i arbeidsfelleskapet og skolens evne til å øke barns deltakelse i klassefelleskapet.*

Bakgrunnen for denne problemstillingen var et ønske om å undersøke om det var mulige sammenhenger knyttet til kvaliteten på skoleassistentene sin deltakelse, og skolen sin evne til å invitere de mest sårbare barna inn i klassefelleskapet. I hvilken grad det finnes en slik dynamikk var det sentrale i problemstillingen.

For å besvare dette spørsmålet ble det i denne studien gjort et strategisk valg av undersøkelsesenheter. Målet var å finne en skole som lyktes i å løfte alle elevene, særlig de mest sårbare barna. Ut ifra en teoretisk forståelse knyttet til et sosiokulturelt-, inkludering- og

deltaker perspektiv ville dette være en skole hvor det ble tilrettelagt for en økt deltakelse i klassefelleskapet, med lite bruk av spesialundervisning utenfor klasserommet.

Dette var bakgrunnen for et valg av skole basert på kriteriet om gode resultater fra skoleundersøkelsen i 2015 (SSB, 2017). Å få undersøke skoleassistentene sin rolle ved en slik skole ville kunne gi et godt grunnlag for å besvare studiens problemstilling. Etter den kvalitative intervjuundersøkelsen ble det derimot klart at bildet var mer sammensatt og det var vanskelig å finne et mønster i resultatene som belyste problemstillingen.

Når det kom til første del av problemstillingen, *skoleassistentene sin deltakelse i arbeidsfelleskapet*, var det ulike oppfatninger blant deltakerne i undersøkelsen.

Skoleassistentene beskrev et felles arbeidsmiljø, mens lærere og avdelingsleder mente det var et todelt miljø hvor skoleassistentene holdt seg mer for seg selv. En nærmere tolkning av resultatene avdekket derimot at skoleassistentene i utvalget beskrev sine personlige opplevelser, mens de andre deltakerne informerte om en generell tendens angående arbeidsmiljøet på skolen. Resultatene kunne tolkes i retning av at arbeidsmiljøet var todelt, med lærere og mer erfarne assistenter på skolens felles pauserom, mens yngre og mer uerfarne skoleassistenter benyttet SFO sitt pauserom.

Samtidig beskrev begge skoleassistentene likeverdigheten og kommunikasjonen knyttet til samarbeidsforhold med lærer i klassen som den viktigste grunnen til at de følte seg verdsatt. Lærerne delte oppfattelsen av samarbeidsforholdet som likestilt og beskrev kommunikasjonen som tosidig. Skoleassistenten sin verdsettelse av et slikt likeverdig samarbeidsforhold synes å ha bidratt til at de opplever også arbeidsmiljøet som felles, og derfor tar pausene på fellespauserom, mens flertallet av skoleassistentene benyttet SFO sine lokaler.

Trolig vil ikke alle skoleassistentene som fungerer som en fast generell ressurs på småtrinnet ha et like godt samarbeidsforhold med lærer i klassen. Tvert om tyder enkelte utsagn på at det i dette utvalget var et spesielt godt samarbeidsforhold mellom assistent og lærer. Men et strategisk utvalg var også utgangspunkt for studien, og dette aspektet bare forsterket det strategiske i utvalgsprosessen.

Andre del av problemstillingen søkte å belyse mulige sammenhenger mellom skoleassistentene sin deltakelse, og «*skolen sin evne til å øke alle barns deltakelse i klassefelleskapet*». Resultatene i undersøkelsen pekte mot flere ulike sammenhenger mellom disse to aspektene ved deltakelse. Nedenfor vil de viktigste sammenhengene som kom frem i

undersøkelsen bli redegjort for. Sammenhengene er rangert etter hvor stor grad av delaktighet og likeverdighet som var tilstede i de ulike rollene og samarbeidsforholdene som beskrives.

Skoleassistentene har en viktig rolle i skolen knyttet til å skape trygge rammer rundt elevene i friminutt og i SFO. I resultatene blir det beskrevet at skoleassistentene har opparbeidet en god relasjon til elevmangfoldet gjennom sin kontakt med barna i SFO, i friminutt, sin omsorgsrolle i klassene og sin nære tilknytning til skolen og elevene sitt nærområde. Denne relasjonen bidrar ifølge resultatene til et bedre skole- og klassemiljø, hvor alle barna kan delta og trives.

En annen sammenheng er knyttet til skoleassistentene sin rolle som fast ressurs i klassen. En slik organisering er en viktig muliggjørende faktor for skolen sin tilrettelegging i klassen, noe som fører til mindre spesialundervisning utenfor klassen. Skolen sin prioritering av skoleassistenter som en fast ressurs i klassene på småtrinnet, er et resultat av ressurstilgang, ytre påvirkning og intern diskusjon ved skolen. Skoleassistenten blir dermed en ekstra støtte for lærer i klassene på småtrinnet. Skoleassistenten bidrar i utgangspunktet med praktiske oppgaver som fører til at læreren får frigjort tid til forberedelser og undervisning, samt skaper mer stabile og trygge rammer rundt elevene i klassen.

Et godt samarbeid mellom lærer og skoleassistent som er inne i klassen bidrar ifølge deltakerne til at skoleassistenten i større grad deltar i læringsarbeidet i klassen.

Skoleassistenten sin rolle som *help teacher* fører ifølge deltakerne til en større variasjon i bruken av læringsmetoder, og mer bruk av deltakende læringsaktiviteter som stasjonsundervisning. Noe som vil være positivt for elevene sin deltakelse i læringsaktiviteter og deres mulighet til å nå sine læringsmål. I denne rollen beskriver deltakerne at skoleassistentene hjelper alle elevene faglig.

Samarbeidsmodellen *co-teaching* kjennetegnes av at lærer og skoleassistent oppfatter å ha et felles ansvar for elevgruppen i klassen. Grunnlaget for et slikt samarbeid er en god relasjon mellom lærer og skoleassistent, som bygger på en tosidig kommunikasjon og en likeverdig verdsettelse av hverandres innsats. Samarbeidet mellom lærer og skoleassistent i dette utvalget kan betegnes som *co-teaching*. En slik samarbeidsmodell muliggjør en større delaktighet fra skoleassistentene, noe som beskrives å ha stor betydning for det sosiale miljøet i klassen både når det gjelder grensesetting, konflikthåndtering og omsorg. Et godt klassemiljø vil være en viktig forutsetning for hele elevgruppen sin trivsel og læring, men særlig for de mest sårbare barna i klassen.

Et likeverdig samarbeidsforhold og et felles ansvar for elevgruppen er en forutsetning for at skoleassistentene i dette utvalget lykkes med å kombinere rollene som generell ressurs i klassen og et ekstra ansvar for elev med behov for særskilt tilrettelegging. Dette samarbeidsforholdet kan tolkes i retning av å være et *membership*, et likeverdig medlemskap i klassen. De beskriver å være gjensidig ansvarlige for alle elevene i klassen, noe som bidrar til at elev skoleassistentene er tilknyttet også oppnår et *membership* i klassefelleskapet. Har skoleassistenten et mer ensidig ansvar for elev med behov for særskilt tilrettelegging og lærer har ansvar for resten av klassen vil en likeverdig deltakelse i klassefelleskapet være vanskelig å oppnå. Resultatene kan tyde på skoleassistentene bidrar til å øke interaksjonen mellom elev med behov for særskilt tilrettelegging og medelever, men viser også at skoleassistentene har en sterkere relasjon og mer kontakt med de to elevene de er tilknyttet enn lærer.

Om et slikt likeverdig samarbeidsforhold som beskrives i denne undersøkelsen kan komme i konflikt med lærerens overordnede ansvar for elevene kan diskuteres. Et felles ansvar for oppfølging av elevene i klassen, trenger ikke bety at ansvaret ved alle sider av elevene sin skolegang skal deles. Lærer må kunne opprettholde sitt overordnet ansvar for undervisningen, kompetansemål, elevvurderinger og utviklingssamtaler, noe annet ville kunne bryte med opplæringsloven.

Tilsammen kan disse resultatene tolkes i retning av at kvaliteten på samarbeidsforhold mellom skoleassistent og lærer har en betydning for kvaliteten på barns deltakelse, trivsel og læring i klasse. En god relasjon og et likeverdig samarbeid mellom lærer og skoleassistent er positivt for både skoleassistentene sin deltakelse i arbeidsfelleskapet og bidrar samtidig til at flere barn kan delta likeverdig i klassefelleskapet. Resultatene i denne undersøkelsen gir et grunnlag for å omformulere problemstillingen til en påstand:

Skolens evne til å skape en likeverdig deltakelse i klassefelleskapet for alle barn, ser ut til å bedres etter hvert som skoleassistentenes deltakelse i arbeidsfelleskapet øker.

Dynamikken denne påstanden er et resultat av vil kunne ha sin parallell knyttet til to utviklingstrender i skolen. En tradisjonell segregert spesialundervisning som blir utfordret av inkluderingsperspektivet og introduksjonen av et støtteapparat rundt læreren, hvor skoleassistenter har en sentral rolle.

Siden skoleåret 2011-2012 til i dag har andelen assistenttimer som brukes innenfor ordinær undervisning økt mer enn andelen assistenttimer som benyttes innen spesialundervisning (GSI, 2017). Samtidig blir en stadig større andel av spesialundervisningen gitt som

tilrettelegging i klassen (GSI, 2017). Disse tallene peker i retning av at skoleassistentene er i ferd med å få en ny rolle i skolen som tilrettelegger for elevmangfoldets deltakelse i klassefelleskapet, fremfor å være hovedsakelig knyttet til spesialundervisning utenfor klassen. En utvikling bort fra en tradisjonell lærerstyrt skole med segregert spesialundervisning, mot en mer inkluderende skole hvor et team med lærer, skoleassistent og andre tilsatte i sammen har ansvaret for alle barna i klassen.

Som en følge av denne utviklingen vil det også bli et større fokus på hvilken rolle skoleassistentene skal ha i klasserommet og hvordan samarbeidet med lærer bør være. I den anledning kan forhåpentligvis denne undersøkelsen bidra til å vise at et godt samarbeidsforhold mellom skoleassistent og lærer i klassen, kan ha en positiv betydning for barns deltakelse, trivsel og læringsutbytte i skolen.

5.5 Avsluttende refleksjoner

I denne studien har noen aspekter knyttet til skoleassistentene sin rolle i skolen blitt berørt og flere av disse kunne det vært interessant å undersøkt nærmere. Jeg vil her kort nevne noen av disse aspektene, samt noen områder hvor det er behov for videre forskning.

At deltakerne så et mindre behov for formell kompetanse på småtrinnet, i forhold til mellomtrinnet og ungdomsskolen, kunne det vært interessant å undersøkt nærmere. Etter hvert som det blir flere skoleassistenter kan det oppstå et større behov for å definere hvilken kompetanse som trengs knyttet til hvilke oppgaver som skal utføres. Samlebetegnelsen skoleassistent er muligens i ferd med å gå ut på dato og bør muligens erstattes av mer detaljerte stillingsbetegnelser som omsorgsassistent, pedagogisk assistent, spesialpedagogisk assistent og barne- og ungdomsarbeider. En annen mulighet er å skille mellom assistent på småtrinnet, mellomtrinnet og ungdomsskole. Slik differensiering ville gitt skolen mulighet til å nyttiggjøre seg kompetansen til assistenter som ikke har en formell utdanning, samtidig som nåværende utdanningsprogram for skoleassistenter lar seg integrere, samt muliggjør en oppstart av nye. På dette feltet er det behov for mer forskning og kartlegging før en strategi velges.

Et annet tema som ikke ble diskutert i denne oppgaven er de utfordringene som kan oppstå knyttet til samarbeid mellom lærer og assistent i klasserommet. Siden samarbeidsforholdene i denne undersøkelsen fungerte veldig bra ble ikke dette temaet diskutert noe nærmere. Men etter hvert som stadig flere skoleassistenter er tilknyttet ordinær undervisning, vil det være behov for å undersøke nærmere hvordan det kan tilrettelegges for at et godt

samarbeidsforhold kan utvikles. Muligens må det bli satt av mer tid i skolen, større fokus på samarbeid i lærerutdanningen og behov for avklaringer knyttet til ansvarsområde. Prosjektet *Et lag rundt læreren* (Borg et al, 2014) vil når det er ferdigstilt kunne oppklare dette.

På skolen i utvalget ble skoleassistentene ansett som en viktig ressurs. Om økningen i antall assistenter i skolen også skyldes at de er en billigere ressurs enn lærere og tilsatte med annen faglig kompetanse, er et spørsmål som ikke er direkte knyttet til denne studien sine problemstillinger. Resultatene viser at tilgang på ressurser er en faktor knyttet til skolen sine prioriteringer. Samtidig viser tall fra OECD (2012) at Norge ikke har en høyere andel skoleassistenter enn land vi pleier å sammenligne oss med. Flere lærere og spesialpedagoger ville selvfølgelig kunne bidratt positivt med sin faglige kompetanse, men ville ikke nødvendigvis klart å erstatte den relasjonelle kompetansen som skoleassistentene får til hele elevmangfoldet gjennom blant annet SFO.

I denne undersøkelsen viste det seg at skoleassistentene hadde en nærmere tilknytning til skolen sitt nærområde enn lærere og andre tilsatte. Om dette er en tendens ved andre byskoler og hvilken betydning det i tilfelle ville hatt, kunne vært interessant å undersøkt nærmere i en oppfølgingsstudie. Det kunne også vært spennende å undersøkt yngre skoleassistenter sine erfaringer knyttet til denne studiens tematikk. Det kunne bidratt til en bedre forståelse av hvorfor det hadde utviklet seg et todelt arbeidsfellesskap på skolen, samtidig som ulikhetene mellom «voksne» og «ferske» skoleassistenter hadde blitt belyst fra flere hold.

Hvilken betydning skoleassistentene har for barn i skolen sitt læringsutbytte og psykososiale miljø er vanskelig å slå fast. Forskningen på dette området er delt, men det klare flertallet av undersøkelser, effektstudier og forskningsoppsummeringer som det er redegjort for i denne studien viste en positiv sammenheng, særlig hvis samarbeidsforhold med lærer var godt. Resultatene fra den kvalitative undersøkelsen kan tolkes i samme retning. Skoleassistenten beskrives som en «*usynlig hjelpende hånd*» av den ene læreren i utvalget. Forhåpentligvis kan denne studien bidra til å synliggjøre hvor viktig denne *usynlig hjelpende hånden* kan være for de sårbare barna i dagens skole, som aller mest trenger en trygg hånd å holde i. Men for å klargjøre hvilken rolle skoleassistentene skal spille i morgendagens skole i Norge vil det være behov for et bedre kunnskapsgrunnlag, noe videre forskning kan bidra til.

6. Litteraturliste

- Ainscow, M. (2000). The next step for special education: Supporting the development of inclusive practices. *British Journal of Special Education*, Vol. 27, nr 2
- Ainscow, M. (2005). Understanding the development of inclusive education system. *Electronic Journal of Research in educational Psychology*, Vol. 3, nr 7. s. 15.
- Ainscow, M. & Miles, S. (2008). Making Education for All inclusive: where next? *Prospects*, 38: s.19.
- Ainscow, M., Booth, T. & Dyson, A. (2006). «Making school improvement inclusive». I Ainscow m.fl. *Improving Schools, Developing Inclusion*. Kap 7. London: Routledge.
- Antia, S. H., Stinson, M. S., Gaustad, M. G. (2002). Developing Membership in the Education of Deaf and Hard-of-Hearing Students in Inclusive Settings. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*. Vol. 7. Nr 3. Oxford: Univeristy Press.
- Bakken, A. (2010). *Prestasjonsforskjeller i Kunnskapsløftets første år*, NOVA- rapport 9/2010. Hentet fra: http://www.udir.no/globalassets/filer/tall-og-forskning/rapporter/2010/evakl/5/prestasjonsforskjeller_kunnskapsloftet_nova.pdf
- Blatchford, P, Russell, A, Bassett, P, Brown, P & Martin, C. (2007). 'The role and effects of teaching assistants in English primary schools (Years 4 to 6) 2000-2003. Results from the Class Size and Pupil-Adult Ratios (CSPAR) KS2 Project', *British Educational Research Journal*, vol. 33, no. 1.
- Bonesrønning, H., J.M. Vaag Iversen og I. Pettersen (2010): *Kommunal skolepolitikk etter Kunnskapsløftet: Med spesielt fokus på økt bruk av spesialundervisning*. SØF-Rapport 07/10. Trondheim: Senter for økonomisk Forskning.
- Borg, E., Drange, I, Fossetøl, K og Jarning, H. (2014). *Et lag rundt læreren*, AFI- rapport 8/2014. Hentet fra: http://www.udir.no/globalassets/filer/tall-og-forskning/forskningsrapporter/delrapport_kunnskapsoversikt_et-lag-rundt-lareren.pdf
- Dale, E.L. (2011) *Utdanningsvitenskap og pedagogikk*: Kapittel 10 Kompetanseoppnåelse i grunnopplæringen som forskningstema og kapittel Oslo: Gyldendal.
- Delta (2017). *Lønnstillegg for videreutdanning for fagarbeidere*. Hentet fra: <https://delta.no/1%C3%B8nn-og-avtaler/ks/lonnstillegg-for-videreutdanning-for-fagarbeidere>
- Engelstad, F. (2002). Kunnskap, makt og normer i samfunnsvitenskapene. I K.W. Reuyter (red). *Forskningsetikk: beskyttelse av enkeltpersoner og samfunn*, s. 215 - 241. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Faggruppe i Levanger kommune (2012). *Innstilling om bruk av assistenter i skolen*, Hentet fra: http://www.levanger.kommune.no/PageFiles/368595/3_1.pdf
- Florian, L. (2008). Special or inclusive education: future trends. *British Journal of Special Education*, 35 (4). s.7.
- Florian, L., J. Spratt. (2013). Enacting inclusion: a framework for interrogating inclusive practise. *European Journal of Special Needs Education*, 28(2), s.16.
- Florian, L., Young, K., & Rouse, M. (2010). Preparing teachers for inclusive and diverse educational environments: studying curricular reform in an initial teacher education course. *International Journal of Inclusive Education*, 14 (7), s.13.

- Florian, L. & Black-Hawkins, K. (2010). Exploring inclusive pedagogy. *British Educational Research Journal*. Vol. 37, nr.5. s. 15.
- FOU- 1994:6. (1996). *Assistentfunksjonen i grunnskolen*. Statens utdanningskontor i Oslo/Akershus. Hentet fra: http://home.broadpark.no/~sschio/krikken2/fag_961ass.html
- Fox, G. (2000). *Assistent i skolen*, Kommuneforlaget, Oslo.
- French, N. (2001). 'Supervising Paraprofessionals: A survey of Teacher Practices', *The Journal of Special Education*, vol. 35, no. 1, s. 12.
- Gilje, N. og Grimen, H. (1995). *Samfunnsvitenskapenes forutsetninger: Innføring i samfunnsvitenskapenes vitenskapsfilosofi*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Grunnskolen informasjonssystem på internett (2017). Utdanningsdirektoratet. Hentet fra: <https://gsi.udir.no/app/#!/collectionset/1/collection/68/unit/1>
- Haug, P., (1995). *Spesialpedagogiske utfordringer*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Haug, P. (2011). God opplæring for alle - eit felles ansvar. *Norsk pedagogisk tidsskrift*. nr. 2. s. 12.
- Hausstätter, R. S. (2007) *Spesialpedagogiske grunnlagsproblemer: mellom ideologi og virkelighet*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Hausstätter, R. S. (2010). *Spesialundervisning i skolen*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Hausstätter, R.S. (2013) «20-prosentregelen» - Omfanget av spesialundervisning i norske skoler. *Spesialpedagogikk*. Hentet fra: <http://utdanningsforskning.no/artikler/20-prosentregelen---omfanget-av-spesialundervisning-i-norske-skoler/>
- Hayes, D., Mills, M., Christie, P., & Lingard, B. (2006). *Teachers & Schooling Making A Difference. Productive Pedagogies, Assessment and Performance*. Crows Nest: Allen & Unwin. Kap 2. s. 50.
- Hemmingsson, H, Borell, L & Gustavsson, A. (2003). 'Participation in School: School Assistants Creating Opportunities and Obstacles for Pupils With Disabilities', *OTJR: Occupation, Participation and Health*, vol. 23, nr. 3, s. 10.
- Imsen, Gunn. (2005). *Elevens verden. Innføring I pedagogisk psykologi*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Jenssen S. J. & S. Lillejord (2009). Tilpasset opplæring. Politisk drakamp og pedagogisk praksis. *Acta Didactica Norge* Vol.3 Nr. 1 Art. 13
- KS (2016) Lønnstabeller. Hentet fra: <http://www.ks.no/fagomrader/Arbeidsgiver/lonn-og-tariff/>
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2012). *Det kvalitative forskningsintervju*. Oslo: Gyldendal.
- Marinossou, G., Ohna, S.E. & Tetler, S. (2007). Delagtighedens pædagogik. *Psykologisk Pædagogisk Rådgivning*. Nr 3.
- Maxwell, J.A. (2009). Designing a Qualitative Study. In L. Bickman & D.J. Rog (Ed). *The SAGE Handbook of Applied Social Research Methods*, Second edition. London: Sage, 214-250.
- Navarro F. M. (2015) Learning support staff: A literature review OECD. *Education Working Paper*. no.125.

- NESH (2006). *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, humaniora, juss og teologi*, Den nasjonale forskningsetiske komitè for samfunnsvitenskap og humaniora, Oslo.
- Nordahl, T. og R.S. Hausstätter (2009). *Evaluering av Kunnskapsløftet – gjennomgang av spesialundervisning*. Elverum: Høgskolen i Hedmark.
- Nevøy, A, & Ohna, S.E. (2014). *Spesialundervisning, bilder fra skole Norge. En analyse av spesialundervisningens dynamikk*. UiS rapport. S. 80.
- NOU 2009:18. (2009). *Rett til læring*. Oslo. Kunnskapsdepartementet.
- NKI. (2017). *Nettstudier: Pedagogikk, skole og oppvekst*. Hentet fra: <http://www.nki.no/velg-ditt-studium/pedagogikk-skole-og-oppvekst>
- NRK.no (2013, 27.11). *En ond sirkel som skader undervisningen*. Hentet fra: <https://www.nrk.no/rogaland/-en-ond-sirkel-1.11382927>
- NRK.no. (2016, 13.10). *Kraftig økning i spesialundervisningen*. Hentet fra: <https://www.nrk.no/rogaland/kraftig-okning-i-spesialundervisning-ved-private-skoler-1.13170410>
- Opplæringsloven. (1998). Hentet fra: https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61#KAPITTEL_6
- Ogden, T (2001) Sosial kompetanse hos barn og unge. Kap 7 i: *Sosial kompetanse og problematferd i skolen: Kompetanse utviklende og problemløsende arbeid i skolen*. Oslo: Gyldendal. s. 186- 217.
- Ogden, T. & Hagen, K. A. (2013) *Adolescent Mental Health: Prevention and Intervention*: Routledge. Kap.: 7
- Persson, B., Persson, E. (2012). *Inkludering och måluppfyllelse, att nå framgång med alla elever*. Stocholm: Liber.
- Rambøll (2010). FOU – Prosjekt: *Bruk av assistenter og lærere uten godkjent utdanning i grunnopplæringen*.
- Sahlström, F. (2001). Likværdighetens produktionsvillkor. I S. Lindblad & F. Sahlström (red.), *Interaksjon i pedagogiska sammanhang* . Stockholm: Liber. S. 19.
- Säljö, R. (2001). Læring i et sosiokulturelt perspektiv. I: *Læring*. Säljö, R. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Solli, K. A. (2005) *Kunnskapsstatus om spesialundervisningen i Norge*. Hentet fra: <http://www.udir.no/Upload/Rapporter/5/Kunnskapsstatus.pdf>
- Solli, K. A. (2010). Inkludering og spesialpedagogiske tiltak- motsetninger eller to sider av samme sak? *Tidsskriftet FoU i praksis*, 4[1], 27-45.
- Sosial- og helsedepartementet (2007). *Presiseringsbrev angående bruk av BPA i skolen*. Hentet fra: <https://helsedirektoratet.no/sykehjem-og-hjemmetjenester/brukerstyrt-personlig-assistanse-bpa>
- SSB (2017). *Er det forskjeller i skolers og kommuners bidrag til elevenes læring i grunnskolen? En kvantitativ studie*. Bestilt av Kunnskapsdepartementet. Hentet fra: <http://www.ssb.no/utdanning/artikler-og-publikasjoner/er-det-forskjeller-i-skolers-og-kommuners-bidrag-til-elevenes-laering-i-grunnskolen>

- Stavangerskolen (2015). *Kvalitet og utviklingsmelding*. Stavanger kommune. Hentet fra:
<http://www.stavanger.kommune.no/Documents/Oppvekst%20og%20levek%C3%A5r/Oppvekst/Skole/Stavangerskolen2015Kvalitets-ogutviklingsmelding.pdf>
- Stavanger Aftenblad. (2017, 25.01). *Skoleundersøkelsen i Stavanger*.
- St.meld. nr. 18 (2010-2011) *Læring og felleskap*. Oslo. Kunnskapsdepartementet
- St.meld. nr. 40 (1992-1993) *Nedbygging av funksjonshemmende barrierer*. Oslo. Arbeids- og sosialdepartementet.
- Thagaard, T.(2013). *Systematikk og innlevelse. En innføring i kvalitativ metode*. Fagbokforlaget: Bergen.
- Thuen, H. (2010). Skolen; et liberalistisk prosjekt, *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 04/2010. s. 14.
- Utdanningsdirektoratet (2009). *Veileder spesialundervisning*. Hentet fra:
https://www.utdanningsforbundet.no/upload/Veiledn_Spesialundervisn_2009.pdf
- Utdanningsdirektoratet. (2012). *Læreplanverket for Kunnskapsløftet*. Hentet fra:
<https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/>
- Utdanningsdirektoratet. (2016). *Utdanningsspeilet*. Hentet fra:
<http://utdanningsspeilet.udir.no/2016/innhold/kapittel-2/2-8-personalressursar/>
- Utdanningsforbundet. (2013). *Bruk av assistenter i grunnskolen*. Faktaark 2013:5
- Utdanningsforbundet.no. (2015, 20.01). *En boom av ufaglærte*. Hentet fra:
<https://www.utdanningsforbundet.no/nyheter/2015/en-boom-av-ufaglarte/>
- Vg.no. (2011, 23.08) *62 617 ufaglærte tar seg av barna*. Hentet fra:
<http://www.vg.no/nyheter/innenriks/skole-og-utdanning/62617-ufaglarte-tar-seg-av-barna/a/10089923/>
- Vislie, L. (2003). Inkluderende opplæring: Idégrunnlag og politikk. Utopi-realist? *Spesialpedagogikk*, nr. 6/03 s 4-14.
- Wenger, E. (1999). *Praksisfællesskaber*. København: Hans Reitzels Forlag.

7 Vedlegg

1. Intervjuguide: skoleassistent, lærer og avdelingsleder
2. Tilbakemelding fra Norsk samfunnsvitenskapelige datatjeneste (NSD)
3. Informasjonsbrev til rektor
4. Informasjonsbrev til deltakerne
5. Samtykkeerklæring

7.1 Vedlegg nr. 1

Intervjuguide til skoleassistent.

Tema: Skoleassistenten- en uklar aktør i norsk skole. En studie av skoleassistenter deltakelse i skolens arbeidsfellesskap

Problemstilling: Hvordan kan vi forstå sammenhengen mellom skoleassistenter sin deltakelse i skolefellesskapet og skolens kapasitet til å skape en likeverdig deltakelse i klassefellesskapet for alle barn.

Intervjuguiden vil være inndelt i fire spørsmålskategorier relatert til skoleassistenter sine erfaringer og kompetanse, arbeidsoppgaver, deltakelse i skolefellesskapet og elevers deltakelse i klassefellesskapet.

1. Innledning: (Felles)

- Formålet med undersøkelsen.
- Anonymitet. Taushetsplikt. Lov å trekke seg når som helst.
- Hva blir gjort med dataene etter undersøkelsen.

2. Bakgrunnsopplysninger: (Felles)

- a) Hvor lenge har du arbeidet som skoleassistent?
- b) Har du noen annen yrkeserfaring?
- c) Har du tatt noe videre utdanning eller kurs?
- d) Alder? Bor du i skolens nærområde?

3. Erfaringer.

a) Hvordan synes du ditt/skoleassistenter sitt arbeid blir verdsatt (*Positive eller negative erfaringer knyttet til foreldre, lærere/ledelsen, i media, lønn/betingelser*)

- *Hva tenker du om utsagn som «for mange ufaglærte assistenter, trussel mot lærertettheten» (lærerforbundet)*

b) En undersøkelse (Bakken,2010) fant en svak positiv sammenheng mellom høy assistenttetthet blant skolens personell og elevenes prestasjonsutvikling i ungdomskolen Hva kan det skyldes? (Omsorg, relasjoner)

c) Har du gjort deg noen viktige erfaringer som du benytter deg av i ditt arbeid med elever? (*Personlig /relasjonell kompetanse, vise interesse, bruke tid, personlig kompetanse*)

d) Er det noe du gjerne skulle hatt mer kompetanse om?

e) I Stor Britannia kan skoleassistenter følge et eget utdanningsprogram med 4 nivå. Siste nivå «Higher Level Teaching Assistant» kvalifiserer til å være vikarlærer, noe som minsker gapet mellom lærer og assistent. Ser du noen positive eller negative sider ved å innføre noe lignende i Norge.(utvidelse av fagbrev i barne- og ungdomsarbeid)

4. Arbeidsoppgaver

a) Har du en stillingsinstruks der dine arbeidsoppgaver og ansvar er avklart? Kan du evt. si litt om denne?

b) Hvilke ulike arbeidsoppgaver utfører du i løpet av en vanlig arbeidsdag?

c) Hvis du blir brukt som generell ressurs i klassen, hva er dine oppgaver?

- *back-up: holder meg i bakgrunnen, griper inn ved behov*

- *stand-in: knyttet til den/de elevene som sliter*

- *help teacher: hjelper til med det meste og i forhold til alle elevene*

d) Hvis du har oppgaver knyttet til spesialundervisning av elever utenfor klassen, hva er dine oppgaver og ansvar?: (*planlegge, gjennomføre, vurdere, tilbakemelde*)

e) Har du noen oppgaver i forbindelse med grensesetting? *Evt. hva og hvordan?*

f) Har du utført noen arbeidsoppgaver som du har vært ukomfortabel med eller som ikke ligger i din stillingsinstruks? (*Vikar, ansvar for en gruppe*)

g) Har du ønsker eller muligheter for å videreutdanne deg i skolen? (*fått tilbud om å ta fagbrev i barne og ungdomsarbeid eller annet?*)

Hvor ofte (Rambøll: daglig, noen ganger, sjelden, aldri, vet ikke):

a) Bistå lærer i timene med å hjelpe elever med ulike vansker?

b) Bistå lærer i timene ved å ta ut elever i mindre grupper som har behov for ekstra faglig hjelp?

c) Gi undervisning i timene etter veiledning fra lærer?

d) Gi undervisning i timene uten veiledning fra lærer?

e) Planlegge og evaluere undervisning alene?

f) Planlegge og evaluere undervisning i team?

g) Gi leksehjelp utenfor undervisningen?

h) Gi undervisning til elever med enkeltvedtak etter § 5-1 (spesialundervisning) etter veiledning fra lærer?

i) Gi undervisning til elever med enkeltvedtak etter § 5-1 (spesialundervisning) uten veiledning?

5. Skoleassistentens deltakelse

a) Hva tenker du om skoleassistentene sin plass i skolefelleskapet? Kan du fortelle litt om arbeidsmiljøet? (*todelt, felles, likeverdig*)

Tar alle ansatte pauser i sammen, hva med sosiale tilstillinger, julebord og turer?

b) Hvordan foregår samarbeid og veiledning med lærere eller spesialpedagog? *Trinn/team møter osv.*

- c) Har lærere og skoleassistenter tilgang på samme informasjon (morgenmøter/IOP) og de samme rettighetene i forhold til planleggingstid og tilgang på PC/arbeidsplass?
- d) Har både skoleassistenter og lærere muligheten til videreutdanning og bli med på ulike kurs?
- e) Kjenner du til elevenes individuelle opplæringsplaner (IOP)? Hvis ja; er du med å utvikle og vurdere disse?
- f) Samarbeider de voksne (lærere, assistenter o.l.) som arbeider med disse elevene? Kan du evt. fortelle litt om dette?
- g) Deltar du i samarbeid med foreldre/foresatte/PPT /barnevern o.l? Kan du evt.si litt om dette? Hvor ofte? Hvordan du opplever det
- h) Blir du spurt om råd av lærere? *(kjennskap til enkeltelever, observert hvilke undervisningsmetoder som fungerer best)*

6. Elevens deltakelse

- a) Dere gjorde det bra på skoleundersøkelsen (bidrar til å løfte elevene, uavhengig av familiebakgrunn). Hvorfor? Har skolens bruk av skoleassistenter, miljøarbeidere og andre en betydning? (omsorgsarbeider?)
- b) Tror du det finnes en sammenheng mellom elevers læringsutbytte og trivsel. Hvordan kan skoleassistenter bidra til økt trivsel? (Kjenner elevene godt, ser det sosiale samspeillet,
- c) Har du noen tanker om skolen kunne brukt skoleassistenter på en måte som i enda større grad bidro til at sårbare elever blir inkludert. *(opplever en likeverdig deltakelse i et klassefelleskap?, at elever føler seg mindreverdige, står utenfor klassefelleskapet, sosialt/spesialundervisning utenfor klassen)*
- d) Nesten dobbelt så mange elever mottar spesialundervisning nå enn for 10 år siden.(9.4%) Samtidig har antall timer hver elev får blitt halvert i Stavanger(200 timer til 100 timer). Har du noen tanker om hva dette kan skyldes? *(Tidlig innsats, flere elever får enkeltvedtak, knappe ressurser)*
- e) Har du opplevd at din relasjon til enkelt elever har bidratt positivt eller negativt i forhold til elevens deltakelse i klassefelleskapet? *(For nær tilknytning, eleven knytter seg til en voksen i stedet for medelever)*
- f) Hvilke tanker har du om økningen i spesialundervisning, samt at mellom 60 og 70 % (skoleforskning) av assistentbruken i Stavanger er knyttet til spesialundervisning?

7. Avslutning (Felles)

- Hvordan opplevde du å svare på disse spørsmålene?
- Ubehagelige spørsmål/vanskelige spørsmål?
- Var det noen spørsmål jeg ikke burde spurt om?
- Var det noen spørsmål som burde ha vært med?

Intervjuguide til lærer

Tema: Skoleassistenten- en uklar aktør i norsk skole. En studie av skoleassistenters deltakelse i skolens arbeidsfellesskap

Problemstilling: Hvordan kan vi forstå sammenhengen mellom skoleassistenter sin deltakelse i skolefellesskapet og skolens kapasitet til å skape en likeverdig deltakelse i klassefellesskapet for alle barn.

Intervjuguiden vil være inndelt i fire spørsmålskategorier relatert til skoleassistenter sine erfaringer og kompetanse, arbeidsoppgaver, deltakelse i skolefellesskapet og elevers deltakelse i klassefellesskapet.

1. Innledning: (Felles)

- Formålet med undersøkelsen.
- Anonymitet. Taushetsplikt. Lov å trekke seg når som helst.
- Hva blir gjort med dataene etter undersøkelsen.

2. Bakgrunnsopplysninger: (Felles)

- a) Hvor lenge har du arbeidet som lærer?
- b) Har du noen annen yrkeserfaring?
- c) Har du tatt noe videre utdanning eller kurs?
- d) Alder? Bor du i skolens nærområde?

3. Erfaringer.

- a) Hvilke erfaringer har du gjort deg i forhold til å arbeide sammen med skoleassistenter.
- b) En undersøkelse (Bakken,2010) fant en svak positiv sammenheng mellom høy assistenttetthet blant skolens personell og elevenes prestasjonsutvikling i ungdomskolen. Hva kan det skyldes? (Omsorg, relasjoner)
- d) Finnes det en type kompetanse du skulle ønske skoleassistenter hadde mer av? (*Fagkunnskap, pedagogikk, grensesetting, relasjonell kompetanse, annet?*)
- e) I Storbritannia kan skoleassistenter følge et eget utdanningsprogram med 4 nivå. Siste nivå «Higher Level Teaching Assistant» kvalifiserer til å være vikarlærer, noe som minsker gapet mellom lærer og assistent. Ser du noen positive eller negative sider ved å innføre noe lignende i Norge. (*utvidelse av fagbrev i barne- og ungdomsarbeid*)

4. Arbeidsoppgaver

- a) Hvis du har skoleassistent som generell ressurs i klassen, hva er assistenten sine oppgaver?
 - *back-up: holder meg i bakgrunnen, griper inn ved behov*
 - *stand-in: knyttet til den/de elevene som sliter*
 - *help teacher: hjelper til med det meste og i forhold til alle elevene*

b) Har skoleassistenten oppgaver knyttet til spesialundervisning av elever utenfor klassen?:
(planlegge, gjennomføre, vurdere, tilbakemelde)

5. Skoleassistentens deltakelse

a) Hva tenker du om skoleassistentene sin plass i skolefelleskapet? Kan du fortelle litt om arbeidsmiljøet?(todelt, likeverdig)

Tar alle ansatte pauser i sammen, hva med sosiale tilstillinger, julebord og turer?

b) Hvordan foregår samarbeid/veiledning med skoleassistenter? *Med på trinn/team møter, har dere avsatt tid til dette? Kunne du tenkt deg mer tid til dette?*

e) Hvordan samarbeider lærere og skoleassistenter i forhold til elever med individuelle opplæringsplaner (IOP)? *Er de med på å utvikle og vurdere IOP?*

f) Har skoleassistenter en rolle knyttet til samarbeid med foreldre/foresatte/PPT /barnevern o.l? *Kan du evt.si litt om dette? Hvor ofte? Hvordan du opplever det*

h) Blir du spurt om råd av skoleassistenter? Spør du skoleassistentene om råd? *(kjennskap til enkeltelever, observert hvilke undervisningsmetoder som fungerer best)*

6. Elevens deltakelse

a) Dere gjorde det bra på skoleundersøkelsen (bidrar til å løfte elevene, uavhengig av familiebakgrunn). Hvorfor? Har skolens bruk av skoleassistenter, miljøarbeidere og andre en betydning for dette?

b) Nesten dobbelt så mange elever mottar spesialundervisning nå enn for 10 år siden.(9.4%) Samtidig har antall timer hver elev får blitt halvert i Stavanger(200 timer til 100 timer). Har du noen tanker om hva dette kan skyldes? *Tidlig innsats, flere elever får enkeltvedtak, knappe ressurser.*

c) Hva synes du om at mellom 60 og 70 % (skoleforskning) av assistentbruken i Stavanger er knyttet til spesialundervisning?

d) Har du opplevd at skoleassistenten sin relasjon til enkelt elever har bidratt positivt eller negativt i forhold til elevens deltakelse i klassefelleskapet? *(For nær tilknytning, eleven knytter seg til en voksen i stedet for medelever)*

e) Har du noen tanker om skolen kunne brukt skoleassistenter på en måte som i enda større grad bidro til at sårbare elever blir inkludert. For eksempel en fast assistent i hver klasse/tolærersystem? *(opplever en likeverdig deltakelse i et klassefelleskap?, at elever føler seg mindreverdige, står utenfor klassefelleskapet, sosialt/spesialundervisning utenfor klassen)*

7. Avslutning (Felles)

- Hvordan opplevde du å svare på disse spørsmålene?
- Ubehagelige spørsmål/vanskelige spørsmål?
- Var det noen spørsmål jeg ikke burde spurt om?
- Var det noen spørsmål som burde ha vært med?

Intervjuguide til avdelingsleder

Tema: Skoleassistenten- en uklar aktør i norsk skole. En studie av skoleassistenters deltakelse i skolens arbeidsfellesskap

Problemstilling: Hvordan kan vi forstå sammenhengen mellom skoleassistenter sin deltakelse i skolefellesskapet og skolens kapasitet til å skape en likeverdig deltakelse i klassefellesskapet for alle barn.

Intervjuguiden vil være inndelt i fire spørsmålskategorier relatert til skoleassistenter sine erfaringer og kompetanse, arbeidsoppgaver, deltakelse i skolefellesskapet og elevers deltakelse i klassefellesskapet.

1. Innledning:

- Formålet med undersøkelsen.
- Anonymitet. (både skolenavn og deltaker). Lov å trekke seg når som helst. NSD
- Hva blir gjort med dataene etter undersøkelsen.

2. Bakgrunnsopplysninger:

- a) Hvor lenge har du arbeidet ved skolen?
- b) Har du noen annen yrkeserfaring?
- c) Har du tatt noe videre utdanning eller kurs?
- d) Alder? Bor du i skolens nærområde?

1 Skolen sin organisering. (Avdelingsleder)

Har du noen tanker om hvordan kommunen fordeler midler til skolen, for eksempel levekårskompensasjonen eller elever med IOP.

Hvor stor andel av elevene på skolen har individuell opplæringsplan (IOP)?

Hvor stor del av ekstra undervisningstimer knyttet til IOP foregår individuelt, i gruppe eller i klassen?

Hvor stor andel elever uten IOP får ekstratimer individuelt, i gruppe eller i klassen, og hvorfor?

2. Erfaringer knyttet til skoleassistenter.

- a) Hvilke erfaringer har du gjort deg i forhold til skoleassistenter.
- b) En undersøkelse (Bakken,2010) fant en svak positiv sammenheng mellom høy assistenttetthet blant skolens personell og elevenes prestasjonsutvikling i ungdomskolen. Hva kan det skyldes? (Omsorg, relasjoner)
- c) Finnes det en type kompetanse du skulle ønske skoleassistenter hadde mer av? (*Fagkunnskap, pedagogikk, grensesetting, relasjonell kompetanse, annet?*)

d) I Storbritannia kan skoleassistenter følge et eget utdanningsprogram med 4 nivå. Siste nivå «Higher Level Teaching Assistant» kvalifiserer til å være vikarlærer, noe som minsker gapet mellom lærer og assistent. Ser du noen positive eller negative sider ved å innføre noe lignende i Norge. *(utvidelse av fagbrev i barne- og ungdomsarbeid)*

3. Arbeidsoppgaver

a) Hvordan tenker skolen/ledelsen om skoleassistenter som en ressurs og hvordan de benyttes.

(generell ressurs/spesialundervisning, - antall samlet, ulike trinn, lærling, assistent, barne og ungdomsarbeider, omsorgsarbeider, (barnevernspedagog), ressursteam og stoltavdeling)

b) Hvilke oppgaver har skoleassistenter knyttet til spesialundervisning og tilpasset opplæring?

c) Brukes skoleassistenter til vikarer?

4. Skoleassistentens deltakelse

a) Hva tenker du om skoleassistentene sin plass i skolefelleskapet? Kan du fortelle litt om arbeidsmiljøet? *(todelt, likeverdig, tar alle ansatte pauser i sammen, hva med sosiale tilstellinger, julebord og turer? Får de samme informasjon, morgenmøter, tilgang på IOP)*

b) Hvordan foregår samarbeid/veiledning med skoleassistenter? *Med på trinn/team møter, har dere avsatt tid til dette? Kunne du tenkt deg mer tid til dette?*

c) Hvordan samarbeider lærere og skoleassistenter i forhold til elever med individuelle opplæringsplaner (IOP)? *Er de med på å utvikle og vurdere IOP?*

5. Elevens deltakelse

a) Dere gjorde det bra på skoleundersøkelsen (bidrar til å løfte elevene, uavhengig av familiebakgrunn). Hvorfor? Har skolens organisering og bruk av skoleassistenter, miljøarbeidere og andre en betydning for dette?

b) Nesten dobbelt så mange elever mottar spesialundervisning nå enn for 10 år siden.(9.4%) Samtidig har antall timer hver elev får blitt halvert i Stavanger. Har du noen tanker om hva dette kan skyldes? *Tidlig innsats, flere elever får enkeltvedtak, knappe ressurser.*

c) Hva synes du om at mellom 60 og 70 % (skoleforskning) av assistentbruken i Stavanger er knyttet til spesialundervisning?

d) Har du noen tanker om skolen kunne brukt skoleassistenter på en måte som i enda større grad bidro til at sårbare elever blir inkludert. For eksempel en fast assistent i hver klasse/tolærersystem? *(opplever en likeverdig deltakelse i et klassefelleskap?, at elever føler seg mindreverdige, står utenfor klassefelleskapet, sosialt/spesialundervisning utenfor klassen)*

7. Avslutning (Felles)

- Hvordan opplevde du å svare på disse spørsmålene?
- Ubehagelige spørsmål/vanskelige spørsmål?
- Var det noen spørsmål jeg ikke burde spurt om?
- Var det noen spørsmål som burde ha vært med?

7.2 Vedlegg nr. 2



Institutt for grunnskolelærerutdanning, idrett og spesialpedagogikk Universitetet i Stavanger

4036 STAVANGER

Vår dato: 01.02.2017

Vår ref: 51767 / 3 / KH

Deres dato:

Deres ref:

TILBAKEMELDING PÅ MELDING OM BEHANDLING AV PERSONOPPLYSNINGER

Vi viser til melding om behandling av personopplysninger, mottatt 22.12.2016. Meldingen gjelder prosjektet:

51767	<i>Skoleassistenten - en uklar aktør i norsk skole</i>
	<i>En studie av skoleassistenters deltakelse i skolens arbeidsfellesskap</i>
<i>Behandlingsansvarlig</i>	<i>Universitetet i Stavanger, ved institusjonens øverste leder</i>
<i>Daglig ansvarlig</i>	<i>Stein Erik Stein Erik</i>
<i>Student</i>	<i>Svein Roald Laland Svein Roald Laland</i>

Personvernombudet har vurdert prosjektet og finner at behandlingen av personopplysninger er meldepliktig i henhold til personopplysningsloven § 31. Behandlingen tilfredsstillende i personopplysningsloven.

Personvernombudets vurdering forutsetter at prosjektet gjennomføres i tråd med opplysningene gitt i meldeskjemaet, korrespondanse med ombudet, ombudets kommentarer samt personopplysningsloven og helseregisterloven med forskrifter. Behandlingen av personopplysninger kan settes i gang.

Det gjøres oppmerksom på at det skal gis ny melding dersom behandlingen endres i forhold til de opplysninger som ligger til grunn for personvernombudets vurdering. Endringsmeldinger gis via et eget skjema, <http://www.nsd.uib.no/personvern/meldeplikt/skjema.html>. Det skal også gis melding etter tre år dersom prosjektet fortsatt pågår. Meldinger skal skje skriftlig til ombudet.

Personvernombudet har lagt ut opplysninger om prosjektet i en offentlig database, <http://pvo.nsd.no/prosjekt>.

Personvernombudet vil ved prosjektets avslutning, 30.08.2017, rette en henvendelse angående status for behandlingen av personopplysninger.

Dokumentet er elektronisk produsert og godkjent ved NSDs rutiner for elektronisk godkjenning.

Vennlig hilsen

Personvernombudet for forskning



Prosjektvurdering - Kommentar

Prosjektnr: 51767

Ifølge meldeskjema informeres utvalget skriftlig og/eller muntlig om hva deltakelse i studien innebærer. Personvernombudet finner at det gis tilfredsstillende informasjon til utvalget forutsatt at sluttdato for prosjektet tilføyes.

Personvernombudet har lagt til grunn for vår vurdering at det ikke behandles sensitive eller taushetsbelagte opplysninger i forbindelse med studien. Vi legger videre til grunn at data sikres i tråd med UiS sine retningslinjer for datasikkerhet.

Ved prosjektslutt anonymiseres data ved at verken direkte eller indirekte personidentifiserbare opplysninger fremgår. Eventuelle lyd-/bildeopptak slettes.

7.3 Vedlegg nr. 3

Forespørsel angående intervjuundersøkelse av ansatte ved skolen.

Jeg er en lærer som gjennom videreutdanningsprogrammet nå tar en mastergrad i spesialpedagogikk ved universitetet i Stavanger. I den forbindelse ønsker jeg å gjennomføre en intervjuundersøkelse av noen skoleassistenter (2/3), lærere (2/3) og en avdelingsleder ved en skole i kommunen. Min faglige veileder er Stein Erik Ohna ved Institutt for grunnskolelærerutdanning, idrett og spesialpedagogikk, Universitetet i Stavanger.

Arbeidstittel på prosjektet mitt er *Skoleassistenten- en uklar aktør i norsk skole. En studie av skoleassistenters deltakelse i skolefelleskapet.*

Problemstillingen for prosjektet er som følger: *Hvordan kan vi forstå sammenhengen mellom skoleassistenter sin deltakelse i skolefelleskapet og skolens kapasitet til å skape en likeverdig deltakelse i klassefelleskapet for alle barn.*

For å utdype problemstillingen har jeg formulert tre forskningsspørsmål:

Hva er skoleassistenter sine oppgaver og funksjon i dagens skole?

Hvilke erfaringer har assistenter, lærere og skoleledelse knyttet til skoleassistenter sitt arbeid?

Hvordan kan det legges til rette for at skoleassistenter kan øke skolens kapasitet til å skape en mer likeverdig deltakelse for alle barn?

Bakgrunnen for mitt valg av tema er egne erfaringer og en oppfattelse om at skoleassistenter sin innsats i skolen ikke alltid blir verdsatt tilstrekkelig verken i skolen eller i samfunnsdebatten generelt. Formålet med studien blir å undersøke sammenhengen og dynamikken mellom forandringer knyttet til organisering av spesialundervisningen i dagens skole og introduksjonen av et støtteapparat rundt læreren, hvor skoleassistenter har en sentral rolle.

Jeg vil oppsøke aktuelle informanter på deres arbeidsplass hvis mulig. Intervjuene vil ha en varighet på omtrent 20 til 30 minutt og bli tatt opp på lydbånd og transkribert i etterkant. Opptakene blir slettet så snart masteroppgaven er godkjent. Navn på bydeler, skoler, personer og øvrige personopplysninger vil selvsagt bli behandlet konfidensielt og vil bli anonymisert i oppgaven.

Min forespørsel er om rektor kunne vært behjelpelig med å skaffe informanter til denne studien. I utgangspunktet hadde det vært ønskelig om alle informantene var fra samme skole, men hvis det ikke lar seg gjøre er jeg likevel interessert i å intervju de som melder seg.

Legger ved informasjonsskriv med samtykkeerklæring og svarkonvolutt til aktuelle informanter og vil avtale tid for intervju på et senere tidspunkt.

Håper du vil være behjelpelig og bidra til at denne undersøkelsen lar seg gjennomføre ved å bringe videre min forespørsel. Ta gjerne kontakt hvis du har spørsmål knyttet til undersøkelsen.

Vennlig hilsen

7.4 Vedlegg nr. 4

Forespørsel om deltakelse i forskningsprosjektet

Skoleassistenten- en uklar aktør i norsk skole.

En studie av skoleassistenters deltakelse i skolens arbeidsfellesskap

Bakgrunn og formål: Bakgrunnen for mitt valg av tema til min masteroppgave er egne erfaringer og en oppfattelse om at skoleassistenter sin innsatts i skolen ikke alltid blir verdsatt tilstrekkelig verken i skolen eller i samfunnsdebatten generelt. Formålet med studien blir å undersøke sammenhengen og dynamikken mellom forandringer knyttet til organisering av spesialundervisningen i dagens skole og introduksjonen av et støtteapparat rundt læreren, hvor skoleassistenter har en sentral rolle.

Problemstillingen for prosjektet er som følger: *Hvordan kan vi forstå sammenhengen mellom skoleassistenter sin deltakelse i skolefellesskapet og skolens kapasitet til å skape en likeverdig deltakelse i klassefellesskapet for alle barn.*

For å utdype problemstillingen har jeg formulert tre forskningsspørsmål:

Hva er skoleassistenter sine oppgaver og funksjon i dagens skole?

Hvilke erfaringer har assistenter, lærere og skoleledelse knyttet til skoleassistenter sitt arbeid?

Hvordan kan det legges til rette for at skoleassistenter kan øke skolens kapasitet til å skape en mer likeverdig deltakelse for alle barn?

I studien vil jeg intervju 2 til 3 skoleassistenter, 2 til 3 lærere og 1 avdelingsleder. Jeg har bedt rektor om å formidle denne forespørselen videre til aktuelle informanter.

Hva innebærer deltakelse i studien: Deltakelse i studien innebærer et intervju med varighet på 20-30 minutter. Med utgangspunkt i en intervjuguide basert på forskningsspørsmålene er jeg interessert i å få et innblikk i deres erfaringer om denne tematikken. Det finnes ingen rette eller feil svar på mine spørsmål, de er kun et utgangspunkt for å høre om deres erfaringer. Det vil bli gjort lydopptak av intervjuet som senere blir transkribert.

Hva skjer med informasjonen om deg: Alle personopplysninger vil bli behandlet konfidensielt og anonymisert. Lydopptak blir slettet ved studiens slutt. Studien er meldt til Personvernombudet for forskning, NSD - Norsk senter for forskningsdata AS.

Frivillig deltakelse

Det er frivillig å delta i studien, og du kan når som helst trekke ditt samtykke uten å oppgi noen grunn. Dersom du trekker deg, vil alle opplysninger om deg bli anonymisert.

Ta gjerne kontakt på tlf: 47247032 eller epost: lalandusken@hotmail.com hvis du har noen spørsmål.

Vennligst hilsen Svein Roald L Usken

7.5 Vedlegg nr. 5

Samtykke til deltakelse i studien

Jeg jobber på trinn som:

Skoleassistent i full/deltidsstilling

Lærer

Avdelingsleder

Telefonnummer/epost (avtale tid for intervju): _____

Jeg har mottatt informasjon om studien, og er villig til å delta

(Signert av prosjektdeltaker, dato)