

Hvilke funksjoner og oppgaver har assistenten i spesialundervisningen?

Mikhail Marienko

Masteroppgave i spesialpedagogikk - mai 2018

PED-3901F



Innholdsfortegnelse

Forord	5
Sammendrag	1
Kapittel 1	2
Introduksjon og bakgrunn	2
1.1 <i>Bakgrunn for valg av tema</i>	2
1.1.1 Retten til spesialundervisning	3
1.1.2 Bruk av assistenter i spesialundervisning	3
1.2 Formål med problemstillingen	4
1.3 <i>Inkluderende opplæring i en skole for alle</i>	5
Kapittel 2	6
Spesialundervisning og bruk av assistenter	6
2.1 Inkludering og spesialundervisning	6
2.1.1 Tre dimensjoner av inkludering	7
2.1.2 Sakkyndig vurdering	9
2.2 Bruk av assistenter i spesialundervisning	10
2.2.1 Krav til kompetanse for assistenter	11
2.2.2 Assistentenes arbeidsoppgaver i spesialundervisning	12
2.4 <i>Forskning på rammebetingelser og bruk av skoleassistent</i>	14
2.4.1 Assistentens roller og rammebetingelser	14
2.4.2 Assistenter som en støtte til elever med særskilte	16
3.1 <i>Hermeneutisk vitenskapsteori</i>	18
3.2 <i>Kvalitativ metode</i>	20
3.2.1 Kvalitativt forskningsintervju	21
3.2.2 Intervjuguide	22
3.3 <i>Informantene</i>	23
3.3 <i>Gjennomføring, bearbeiding og analyser av data</i>	25
3.3.1 Gjennomføring	25
3.3.2 Transkribering	26
3.4 <i>Reliabilitet</i>	28
3.5 <i>Validitet</i>	29
3.6 <i>Etikk</i>	31

Kapittel 4	34
Presentasjon av resultater	34
4.1 <i>Informantenes erfaringer og kompetanse</i>	34
4.1.1 Skoleledelsens utdanningsbakgrunn og erfaring.	35
4.1.2 Assistentenes utdannings- og erfaringsbakgrunn	35
4.2 <i>Hvilke oppgaver får og har assistenten i spesialundervisning</i>	37
4.2.1 Assistenten som praktisk tilrettelegger og oppfølger	37
4.2.2 Ansvarsområder i forhold til spesialundervisning.	39
4.2.3 Følger kontaktlærers planer	40
4.2.4 Oppgaver som assistenter ikke er fortrolig med	41
4.3 <i>Assistentenes involvering i arbeid med IOP</i>	43
4.3.1 Skoleledernes forventinger til assistentenes involvering i IOP arbeid	43
4.3.2 Samarbeid om IOP og inkludering av assistenter	44
4.3.3 <i>Deltakelse i evaluering av IOP og årsrapporter på skolen</i>	45
4.4 <i>Assistentenes deltakelse i samarbeid om spesialundervisning</i>	47
4.4.1 Deltakelse i samarbeid	47
4.4.2 Mangel på samarbeid	47
4.4 <i>Veiledning til assistenter</i>	48
4.4.1 Skoleledelsens og assistenes ulike syn på veiledning	48
4.4.2 Assistentenes behov for veiledning	49
4.4.3 Assistentenes opplevelse med veiledning	50
4.5 <i>Oppsummering resultater</i>	52
4.5.1 Hvilke oppgaver forventes at assistentene skal ha og hvilke oppgaver får de?	52
4.5.2 Hvordan involveres assistenter i samarbeid med IOP?	52
4.5.3 Hvilke samarbeidsarenaer deltar assistentene på?	53
4.5.4 Hvilken form for veiledning får assistenter?	53
Kapitel 5	55
Drøfting	55
5.1 <i>Assistentenes arbeidsoppgaver</i>	55
5.1.1 Fra praktisk tilrettelegging til undervisningsoppgaver	55
5.1.2 Fra å følge planer i praksis til frihet til selvstendig utforming av planer	56
5.2 <i>Assistentenes involvering i IOP og ulike former for inkludering</i>	57
5.2.1 Assistentens involvering i arbeid med IOP	57
5.2.2 Ulike former for inkludering og betydning for assistenes arbeid med IOP	59
5.3 <i>Assistentenes behov for og opplevelse av veiledning</i>	62

5.3.1	Assistentene behov for veiledning	62
5.3.2	Assistentenes opplevelse av veiledning	63
Kapitel 6		64
Avslutning og konklusjon		64
6.1	<i>Hvilke oppgaver får og har assistentene i spesialundervisningen</i>	64
6.2	<i>Hvordan assistene involveres i samarbeid og IOP arbeid</i>	65
6.3	<i>Hvilke form for veiledning assistenter får</i>	65
6.4	<i>Implikasjoner framover</i>	66
Referanser		67
Vedlegg		71
	<i>Informasjon til informanter:</i>	72
	<i>Intervjuguide</i>	74

Forord

Hele studieforløpet har vært en interessant opplevelse for meg. Spesielt oppgaven som var en spennende og krevende utfordring. Oppgaven har et fengende tema som bidro til at det var motiverende å sette seg ned med arbeidet. Samtidig er det mange mennesker som har hjulpet meg.

Min veileder Jorun Buli-Holmberg, professor ved instituttet for spesialpedagogikk ved Universitetet I Oslo, har både vært tålmodig og veldig hjelpsom under hele skriveprosessen.

Jeg vil også takke min kollega Siv Elin Trøite for den hjelpen hun ga meg under skriveperioden og den støtten som jeg fikk fra henne.

Deltagerne i undersøkelsen må også takkes for at de stilte opp og valgte å dele sine meninger, tanker og erfaringer med meg.

Til slutt vil jeg takke min kone, Anna Marienko og vår datter Victoria Marienko for den støtte og oppmuntring som de har gitt meg.

Tromsø, mai 2018

Mikhail Marienko

Sammendrag

Formål

Formål med studiet har vært å få innsikt i assistentenes funksjoner og oppgaver i spesialundervisning i skolen.

Problemstilling og forskningsspørsmål handler om:

Hvilke funksjoner og oppgaver har assistenten i spesialundervisningen?

Forskningsspørsmålene handler om hvilke oppgaver har assistenter og hvilke oppgaver får dem, og hvordan assistentenes involveres i samarbeid i spesialundervisning og arbeid med IOP og hvilke veiledning assistenter får.

Teori

Oppgavens teoretiske bakgrunn er basert på forskning på dette feltet i Norge sammenlignet med England, samtidig som de utdanningspolitiske retningslinjer danner bakteppe for assistentens funksjon i spesialundervisningen og i skolen. Først og fremst i forhold til oppgaver som skolelederne ser for seg at assistentene skal gjøre og praksisen i skolehverdagen.

Metode

Semistrukturert intervju ble brukt som metode for å kunne belyse informantenes meninger rundt oppgavens problemstilling. Undersøkelsen ble gjennomført på to skoler der fire assistenter og to skoleledere ble intervjuet.

Resultater

Funnene i undersøkelsen viser forskjeller mellom assistentenes oppgaver de forventes å ha og de arbeidsoppgaver som ble utførte i praksis. Det var flytende grenser mellom det å være praktisk tilrettelegger og undervise, og det var ulikt i hvilken grad de deltok i samarbeid rundt spesialundervisning og IOP arbeid. Resultatene viser også at både samarbeid og veiledningen til assistenter var avhengig av deres eget initiativ og personlige egenskaper.

Kapittel 1

Introduksjon og bakgrunn

Temaet i denne masteroppgaven er hvilke funksjon og oppgaver assistenter har i spesialundervisning til elever med særskilte behov. I dette kapitlet gjøres det rede for bakgrunnen for mitt valg av tema og problemstillingen. Deretter tar jeg opp noen sentrale temaer og utdanningspolitiske føringer som danner bakgrunnen for undersøkelsen.

1.1 Bakgrunn for valg av tema

Bakgrunnen for valg av tema er mine erfaringer med bruk av assistenter i spesialundervisning i de skoler der jeg har arbeidet. Min erfaring er at assistenter benyttes i spesialundervisning, også når elever med særskilte behov kan trenge en fagperson som har spesialpedagogisk kompetanse for ivareta elevens særskilte opplæringsbehov. Assistenter skal først og fremst være en støtte for enkeltelever som trenger oppfølging i hverdagen. Imidlertid brukes assistenter både til å følge opp det sosiale og faglige arbeidet til elever med særskilte behov: «Assistentene kan jobbe med fag og det sosiale» (Borg, Drange, Fossetøl og Jarning, 2014; s.28).

I Opplæringsloven, i Veileder for spesialundervisning og i Barnekonvensjonen understrekes det at alle elever har rett til et individuelt tilpasset opplæringstilbud i en skole som skal inkludere alle elever. Dette kommer også klart frem i «Veilederen for spesialundervisning» der det påpekes at læringen må struktureres på en inkluderende måte som gjelder for alle elever. (Utdanningsdirektoratet, 2009). Det kan se ut som om flere elever med særskilte behov får sin opplæring innenfor klassens felleskap, da det i de senere år er det registret et tilbakefall til bruk av spesialundervisning utenfor klasserommet (GSI, 2017). Assistenter har fått en betydningsfull rolle i spesialundervisning og flere arbeidsoppgaver som ligger i grenselandet til undervisning, og som de ikke har formell kompetanse til å fylle (Borg, Drange, Fossetøl og Jarning; 2014), og det er ikke etablert faste rutiner for et strukturert samarbeid mellom lærere og assistenter.

1.1.1 Retten til spesialundervisning

Elever som ikke får tilfredsstillende utbytte av det ordinære opplæringstilbudet har en juridisk rett til spesialundervisning» (§5-1 i Opplæringsloven). For å sikre at elevene får et forsvarlig utbytte av spesialundervisningen er lærernes kompetanse av betydning. Egelund og Tetler (2009) hevder at de som gjennomfører spesialundervisning må ha innsikt i spesialpedagogikk. I opplæringsloven står det også at personale som ikke er tilsatt i undervisningsstilling etter § 10–1 eller § 10–6 kan hjelpe til i opplæringa dersom de får nødvendig veiledning. Slik hjelp skal foregå på en slik måte og i et slikt omfang at eleven får forsvarlig utbytte av opplæringen. I opplæringsloven står det også at personale som ikke er tilsatt i undervisningsstilling, ikke skal ha ansvaret for opplæringa, og det stilles heller ingen krav til skoleassistentens faglig kompetanse.

1.1.2 Bruk av assistenter i spesialundervisning

Barneombudet påpeker at halvparten av spesialundervisningen gjennomføres uten kvalifiserte lærere (Aftenposten.no, 2016, 15.11), og at kvaliteten på spesialundervisningen er dårlig. To av tre elever har tilbud om assistent i spesialundervisningen, og flertallet av elevene med generelle lærevansker oppgis å ha assistent til å gjennomføre spesialundervisningen (Bachmann, Haug og Nordahl, 2016). Forskningsprosjekt SPEED som undersøker kvaliteten på spesialundervisning viser til en omfattende spørreundersøkelse, hvor det blant annet er undersøkt hvilke fagpersoner som gjennomfører spesialundervisningen. Lærerne oppgir at 8 av 15 elever, det vil si at ca. halvparten av elevene får spesialundervisning av assistent. (Bachmann, Haug og Nordahl, 2016) Tabell 1 nedenfor viser at mange av elevene som får spesialundervisning med ufaglært personale.

Tabell 1. Oversikt over hvem som gjennomfører spesialundervisningen. (Bachmann, Haug og Nordahl, 2016)

Hvem gjennomfører spesialundervisning?	Elever med spesialundervisning. og generelle lærevansker	Elever med spesialundervisning og andre vansker
Spesialpedagog	17	48
Assistent	8	21
Andre	12	36
Total antall	15	53

Dette kan tyde på er at de elevene med behov for spesialpedagogisk kompetanse som i stor grad mottar spesialundervisning fra ufaglærte. Dette understøttes av tall fra GSI viser at det er assistenter som gjennomfører ca. 63 % av all spesialpedagogisk undervisning. I skoleåret 2016-17 ble det brukt ca. 9,5 millioner assistenttimer i spesialundervisning og ca. 6 millioner lærertimer i spesialundervisning. Det brukes 46 prosent flere timer til spesialundervisning hvor assistenter er involvert, enn det som er innrapportert som lærertimer til spesialundervisning med pedagogisk personale (GSI 2017). Den omfattende bruk av assistenter til å gjennomføre spesialundervisning kan føre det at elever med særskilte behov ikke får tilstrekkelig utbytte av spesialundervisningen.. Svak eller manglende effekt i undervisningen er ofte et uttrykk for mangel på kompetanse som kan føre til usikkerhet og dårlig tilbud enn det behøver å være (Egelund & Tetler, 2009).

1.2 Formål med problemstillingen

Formålet med mitt masterprosjekt er å belyse skoleassistenters funksjon og oppgaver i gjennomføring av spesialundervisning i skolen. Det legges også vekt på å undersøke hvilke kompetanser skoleassistenten har i tillegg til hvilke oppgaver de utfører. Dette inkluderer også hvordan assistenter blir involvert i forhold til hvordan de blir involvert i utarbeidelsen, gjennomføringen og evalueringen av IOP. I tillegg undersøkes hvordan skoleassistenter deltar i skolens samarbeid, og hvilken veiledning assistenter får. Det legges vekt på å få tak i assistentenes erfaringer.

Den overordnede problemstilling er: *Hvilke funksjoner og oppgaver har assistenter i spesialundervisningen?*

Delproblemstillinger

Hvilke oppgaver har assistentene og hvilke oppgaver får de?

Hvordan involveres assistenter i samarbeid med IOP?

Hvilke samarbeidsarenaer deltar assistentene i?

Hvilke form for veiledning får assistenter?

1.3 Inkluderende opplæring i en skole for alle

I dag er inkludering av elever med særskilte behov et overordnet prinsipp (Buli-Holmberg & Rønsen Ekeberg, 2016). Inkludering innebærer at man ikke bare skal tilpasse elever med særskilte behov innenfor skolens rammer, men at man også skal endre skolen som institusjon slik at den tilpasset seg både til elevenes behov og samfunnets krav (Fox 2000).

Inkludering er nedfelt som et sentralt prinsipp i Salamanca erklæringen, som ble utarbeidet i 1994 av UNESCO, hvor et av målene er å videreutvikle skolesystemet i alle land: «to endorse the approach of inclusive schooling and to support the development of special needs education as an integral part of all education programmes » (Salamanca, 1994, s.9). FNs barnekonvensjon, som Norge ratifiserte i 1991, er også en viktig bidragsyter for videreutvikling av inkluderingsprinsippet i skolen. «FNs konvensjon for rettighetene til personer med nedsatt funksjonsevne (CRPD) understreker elevens rett til et forsvarlig og individuelt tilpasset skoletilbud i en inkluderende skole» (Barneombudet, Uten mål og mening, 2015, s.7). I Stortingsmelding nr. 28 (2015-2016) Fag – Fordypning – Forståelse — En fornyelse av Kunnskapsløftet ble ideer rundt begrepet inkludering videreført. Gjennom fornyelsen av kunnskapsløftet ble barnets rettigheter presisert, og tydeliggjort gjennom at skolens formålsparagraf og verdigrunnlag er solid forankret i barnekonvensjonen og menneskerettighetene. Prinsippet om barnets beste ble definert ved at barnets beste skal ligge til grunn for alle handlinger som berører barn.

Prinsippet om inkludering innebærer at alle elever skal delta i det kulturelle, faglige og sosiale fellesskapet. I Stortingsmeldingen nr. 30 (2003-2004) Kultur for Læring sies på side 15 følgende: « En inkluderende opplæring krever at også elever med behov for særskilt tilrettelegging skal tilhøre et inkluderende felleskap og møte utfordringer tilpasset deres behov og forutsetninger.» Samtidig er inkludering et begrep som har fått ganske varierte og mangfoldige forklaringer. I følge Johansen (2012) inkludering består av mange faser og er en vanskelig prosess, som lar seg definere i politisk sammenheng men er mye vanskeligere å definere i det virkelige verden.

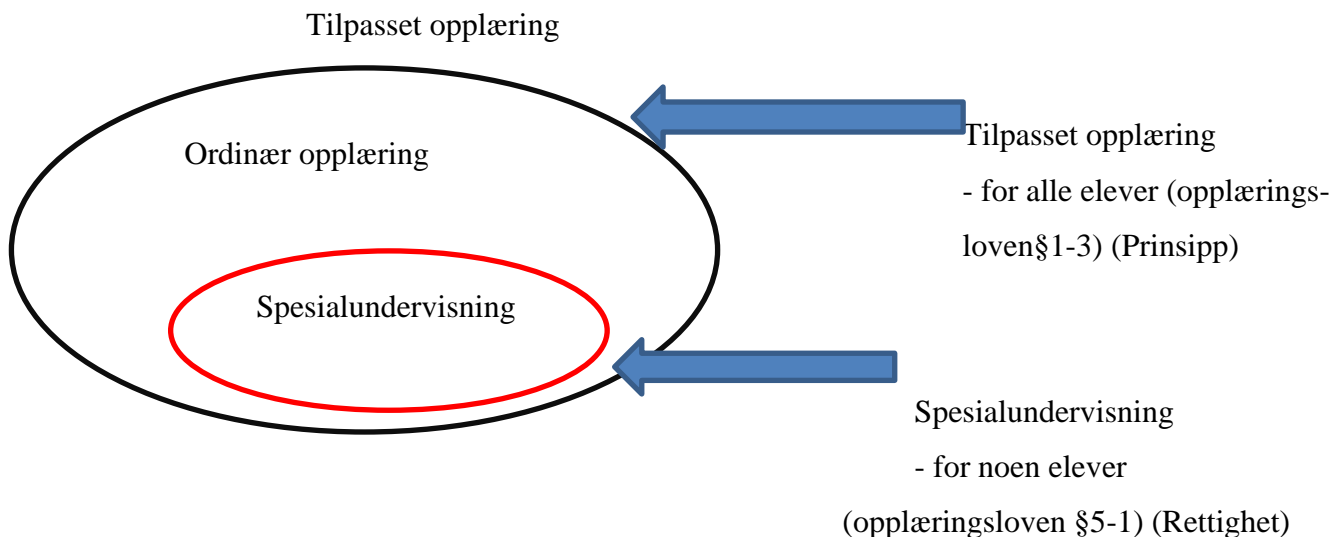
Kapittel 2

Spesialundervisning og bruk av assistenter

I dette kapitlet redegjøres det for spesialundervisning og assistenter i utdanningspolitiske dokumenter og for nasjonal og internasjonal forskning på feltet.

2.1 Inkludering og spesialundervisning

Ifølge Nilsen (2008) skal skolen som utdanningsinstitusjon strukturere et fellesskap som inkluderer alle elever. Dette kan vises i form av store utfordringer med å utvikle spesialundervisning og ordinær undervisning, slik at elever som får spesialundervisning blir en del av skolens fellesskap og dermed føler seg inkludert. «Inkluderende og tilpasset opplæring handler om både deltakelse i fellesskapet og individuell tilpassing» (Holmberg, Nilsen & Skogan, 2015, s.20). Modellen i figur 2 viser hvordan disse to sidene ved tilpasset opplæring henger sammen, og hvordan spesialundervisning må betraktes som et ledd i tilpasset opplæring. (Nilsen, 2008)



Figur 2: Forhold mellom tilpasset opplæring og spesialundervisning (Nilsen, 2008, s.513)

I figuren kan det slik ut som at spesialundervisning er et verktøy eller et hjelpemiddel for den ordinære opplæringa. Målet med spesialundervisning er at den sammen med den ordinære undervisningen skal gi elevene et bedre læringsutbytte.

2.1.1 Tre dimensjoner av inkludering

For å få en mer strukturert og tilspisset forståelse av begrepet inkludering deler man det inn i tre dimensjoner: den «Fysiske organisatoriske», den «Faglige» og den «Sosiale» dimensjonen. Disse dimensjoner kan skilles fra hverandre i et analytisk perspektiv, men samtidig er dimensjonene i et tett samspill med hverandre. I følge Nilsen (2017) er det mulig å løfte frem de «objektive» og «subjektive» i alle av de tre dimensjoner, de viser på den ene siden kjennetegn ved opplæringen, og på den annen side elevenes personlige innsikt i den.

Videre hevder Nilsen at den organisatoriske og fysiske delen av inkluderingen handler om organiseringsformer og plassering. Det dreier seg om rammer som skapes rundt eleven der eleven får sin opplæring. Rammene kan være på makronivå i form av hvilken utdanningsinstitusjon elevene befinner seg i. Det kan også dreie seg om den praktiske organiseringen av undervisninga, og om dette foregår i en ordinær skole, ordinær gruppe eller ordinær klasse og i en til en underving. Deretter hevder Nilsen at: «Omfattende plassering i spesialtiltak utenfor vanlig setting vil i utgangspunktet – og sett i forhold til intensjoner for opplæringen – betraktes som uttrykk for en lite inkluderende praksis. (Nilsen, 2017, s24). Inkluderende praksis i den forstand er synet på organisering som er forankret i den norske lovgivningen jf. § 8-2 av opplæringsloven.

Den sosiale dimensjonen ved inkludering går mer på den indre verdien for opplæringen hos elevene, dette dreier seg om hvor de tar opplæringa, jobber, omgås hverandre og om de har gode relasjoner (Nilsen, 2017). Under den sosiale dimensjonen blir inkluderingen ansett som noe større enn utbytte for den enkle eleven. I følge Nilsen blir inkludering sett på «ikke bare som en verdi for individet, men også for miljøet – deriblant for skolen- og for samfunnet som helhet ved at mennesker med mangfold i bakgrunn og forutsetninger lærer å omgås og leve sammen i gjensidig forståelse og respekt» (Nilsen, 2017, s24). Den sosiale dimensjonen blir av Nilsen beskrevet som gjeldende for relasjon mellom elever, men også mellom elev- lærer og elev-assistent. Dette omfatter elevens deltakelse og medvirkning i klasserommet, samtidig som den er med på å påvirke elevgruppens aktiviteter og oppgaver i form av plikter og ansvar.

Det er slike omstendigheter som påvirker elevens følelser, tilknytting, trivsel og solidaritet med andre.

Den tredje dimensjon handler om den faglige og kulturelle siden ved inkludering. Denne dimensjonen deler seg i flere punkter om elevene samarbeider med hverandre. I følge Nilsen dreier det seg om i hvilken grad elevene arbeider sammen om et felles mål, om de jobber med samme fagstoffet, og også om de er integrert i felles arbeid og arbeidsmåter som en del av et arbeidsfellesskap på skolen. Videre blir denne dimensjonen knyttet til Kunnskapsløftet LK06, der det blir beskrevet forhold som vektlegging av elevenes felles kunnskaper, normer, verdier og kultur. Dermed kan elevene få noen felles referanser, som igjen kan skape gunstige forhold for kommunikasjon på tvers av grupper og kan dermed stå imot forskjellige hindre for elevens deltagelse i fellesskapet. For elever med spesialundervisning kan den faglige og kulturelle dimensjonen synliggjøres gjennom den individuelle opplæringsplan (IOP), og sammenligne hvordan arbeidsplaner for disse elevene er dannet. En sammenligning av det faglige innholdet i IOP sammen med planene for ordinær opplæring til resten av klassen kan vise hvordan tilpassingen har virket i forhold til elevens forutsetninger og evner. Nilsen stiller seg spørrende om: «fellesskapet mellom det faglige innholdet i IOP og det som klassen arbeider med, og hvordan er tilpasningen mellom klassens og elevens arbeidsplaner sett i sammenheng med elevens evner og forutsetninger?» (Nilsen, 2017, s.28). I følge Nilsen er det avgjørende at stemmen til eleven blir hørt, hvordan han eller hun opplever og tar del i det faglige arbeidet. Om faglig og kulturell side ved inkludering er vellykket blir da målt i forhold til elevens opplevelse av den faglige læringen og mestring i skolefellesskapet. Disse opplevelser av mestringsfølelsen gjennom fellers arbeid hevder Nilsen kan være meningsfullt for elevene.

Nilsen viser videre at for å lykkes med inkluderingen er man avhengig av å lykkes i de tre forskjellige dimensjonene, og at det er eleven selv som avgjør om inkluderingen har vært vellykket. Det kan vise seg at eleven er fysisk til stedet i klassen og skolen, men kan fortsatt være utilfreds både med sin sosial og kunnskapsmessig situasjon. Det blir hevdet at det er når alle forutsetninger blir godkjent på hver etasje og på hver plass er oppfylt det er først da kan vi si at det er en inkluderende skole. (Haug, 2014) De tre hoveddimensjonene av inkluderingen må bli ivaretatt på en slik måte at eleven føler seg inkludert. Nilsen (2017) hevder at elevenes «innenforskap» og «utenforskap» blir preget av hva slags fellesskap klassen og skolen arbeider for. Det kan være avgjørende om skolens opplæringsideologi er styrt av ideologi om standardisering og likhetskrav. Motsatt kan skolesystemet være påvirket av

prinsipper rundt tilpasning, variasjon og romslighet. Nilsen oppsummerer inkludering i praksis slik. Nilsen mener at inkludering er avhengig av personer rundt eleven de som har ansvar for læring, og elevens opplevelse av inkludering skal ikke være betinget av personlige forutsetninger.

2.1.2 Sakkyndig vurdering

Det pedagogisk-psykologisk tjeneste (PPT) i kommunen som hjelper skolen i f.h.t. enkeltelever som ikke får nok utbytte av den ordinære undervisningen. Denne tjeneste består hovedsakelig av pedagoger, psykologer og sosionomer. PPT skal også gi en sakkyndig vurdering vedrørende de elevene som får spesialundervisning. Ifølge Fox er dette en av PPT`s mest fundamentale oppgaver. Målet med sakkyndig vurdering blir definert av opplæringsloven § 5-3 på følgende måte, målet med den sakkyndige vurderingen er at den skal vise om eleven trenger eller har behov for spesialundervisningen, og hvilken opplæring som skal gis (Fox, 2000). Det er PPT som skal uttale seg om og beskrive det eventuelle opplæringstilbudet eleven skal ha, de må også legge frem en detaljert fremstilling av tilbudet. Denne fremstillingen kan inneholde hvilket fagpersonell som skal gjennomføre undervisningstilbudet. I sakkyndig vurdering skal det stå spesifikke anbefalinger om det skal være assistent, lærer eller spesialpedagog som gir undervisninga. I en rapport fra Barneombudet blir sakkyndig vurdering definert slik, « er en utredning av elevens særlige behov. I en sakkyndig vurdering utreder PPT de vanskene, utfordringene og styrkene eleven har, og gir en anbefaling (*tilråding*) til kommunen om hva som skal til for å ivareta elevens rett til forsvarlig opplæring. Den sakkyndige vurderingen skal foreligge før kommunen fatter vedtak om spesialundervisning.» (Barneombudet, 2017, s.80) Denne uttalelsen er ikke retningsgivende for skoleeieren, kommunen, men kommunen må anerkjenne denne uttalelsen og skal legge til rette for at et forsvarlig opplæringstilbud blir gitt. Siste instansen blir uansett kommunen som avgjør hvor mye av de egentlige ressurser som blir gitt til hver enkelt elev. Samtidig kan ikke dette arbeidet starte uten samtykke fra foresatte/ foreldre. Skolen skal samarbeide med foreldrene om hvilke tiltak som skal gjennomføres. Dette er grunnleggende at assistenten skal også ha kunnskap om foreldrenes syn (Fox 2000).

I følge Fox (2000) kan elever som sliter med følelser, sosiale utfordringer, konsentrasjonsproblemer og dårlige arbeidsvaner ha behov for ekstra støtte på skolen og av foreldrene. På grunn av slike utfordringer får ikke alltid disse elevene et tilfredsstillende

utbytte av den ordinære undervisningen, og de kan utvikle mer omfattende generelle lærevansker som fører til behov for spesialundervisning. Retten til spesialundervisning utløser ekstra ressursen med bakgrunn i grad av lærevansker eleven har. Spesialundervisningstimer tildelt enkeltelever som har omfattende lærevansker og ikke får et tilfredsstillende utbytte av undervisningen benyttes ulikt fra kommune til kommune. (Fox, 2000) Det stilles ingen entydige kriterier for hvem som skal gjennomføre spesialundervisning eller krav til formell kompetanse. Etter forskriften om personalet i skolen kan ikke assistenter drive med spesialundervisning, men at assistentens skal gjennomføre et opplegg som er laget av lærere eller spesiallærere. I tillegg må assistenten få god tid og rom til å bli godt kjent med opplegget på forhånd. Målet er å sette realistiske mål for elevene som trenger spesielt tilrettelagt undervisning, hvor det «særleg leggjast vekt på utviklingsutsiktene til eleven». (Fox,2000 s.14). Det kan se ut som at det blir satt større fokus på elevenes egne forutsetninger og deres eget potensial. Det dreier seg om effektivt å utnytte elevens potensial på best mulig måte.

Betydningen av kunnskap og kompetanse blant skolens lærere, spesialpedagoger og assistenter er svært viktig. «Føresetnaden er at lærerne har kompetanse til å arbeide med barn med spesielle behov, at dei har tilgang på ressurspersoner som kan gje dei støtte, og at dei støtte, og at dei har tilgang på ressurspersonar som kan gje dei støtte...» (Haug, 2014, s.31-32) ». Samtidig blir det påpekt at fagpersoner som har spesialpedagogisk kompetanse blir brukt på andre områder i stedet for å bruke sin kompetanse innen det spesialpedagogiske feltet. Dette argumentet underbygges med SPEED- prosjektet der svaret på spørsmålet om hvem som har ansvar for gjennomføring av spesialundervisninga er:

Bachmann, Haug og Nordahl (2016) viser til at for nesten halvparten av specialeleven med lærevansker er det lærere uten spesialpedagogisk kompetanse har fått oppgaven i å møte elevene store spesialpedagogiske behov. Dette kan tyde på at spesialpedagogisk kompetanse blir nedprioritert i skolesystemet. Ut i fra behovet om spesialpedagogisk kompetanse, er bruk av kvalifisert fagpersonell svært liten for denne gruppen elever (Haug, 2014).

2.2 Bruk av assistenter i spesialundervisning

Det er en klar indikasjon på at assistenten har fått en mye mer betydelig rolle enn før er at antall assistenter i skoleverket har økt dramatisk «I skoleåret 2012-2013 var det 8100 assistentårsverk i skolen» (Gustafson og Sevje, 2015, s.7). Fra denne kilden *Assistent i skolen* blir det også påpekt at om lag 70 prosent av årsverkene til assistenten går til

spesialundervisning. I følge boken har assistenten tre oppgaver. For det første å hjelpe og støtte med spesielle behov. For det andre bistå undervisningspersonalet og for det tredje assistentens bidrag i å skape et godt læringsmiljø. Allerede i første kapittel av boka blir det fokusert på konstruktivt og strukturert samarbeid mellom lærere og assistenter « Det er helt nødvendig med et godt, konstruktivt samarbeid hvis bruk av assistenter skal komme eleven til gode på best mulig måte» (Gustafson og Sevje, 2015, s.8). I tillegg til et godt og konstruktiv samarbeid er det helt avgjørende i følge Fox (2010) å danne klare definisjoner og rammer rundt lærerens og assistentens oppgaver i skolehverdagen. Videre blir rollen som støtte og relasjonen rundt eleven en viktig oppgave for assistenten. Det er nettopp disse punktene som blir nevnt ved veileder til opplæringsloven om spesialpedagogisk hjelp og spesialundervisning.

Fox (2000) belyser skolen som organisasjon og hvilke rammer skolen som institusjon setter for spesialundervisning spesifikt og assistenter generelt, og vektlegger gode og støttende relasjoner mellom elever og de voksne, klare regler og rutiner, klok håndtering når elever utfordrer, osv. I boka «Assistent i skolen», fortelles det også om assistentens rolle, assistentens rolle i spesialpedagogikk gjennomgått fra et historisk perspektiv. Det blir sett på utvikling av dagens skole som utdanningsinstitusjon som tok til seg og på mange måter definerte spesialundervisninga. Forfatteren og redaktøren berettet om den historiske utviklingen som gjorde at assistenter kom fullt inn og ble en del av dagens skole. Først begynte den utviklingen i 1975 da spesialscoleloven og grunnskoleloven ble slått sammen, slik at alle barn fikk en skolegang etter det samme lovverket. Avvikling av spesialskoler i sin tur gjorde, i følge forfatteren, at kommuner som aldri hadde erfart å ha ansvar for elever med funksjonshemninger allerede da hadde store utfordringer. Utfordringene dreide seg først og fremst i å gi funksjonshemmede elever et forsvarlig utdanningstilbud. Etter hvert skjedde det gradvis forandring i hvordan man så på de nye elevene fra åndssvake til funksjonshemmede. Slike forandringer har både bevisst og ubevisst skapt et slags paradigmeskifte i hvordan man behandlet og anså deres plass i forhold til sine medelever på skolen.

2.2.1 Krav til kompetanse for assistenter

Som tidligere nevnt er det ikke noen formelle krav til utdanning for å bli ansatt som assistent. Slik det står i opplæringsloven § 5-5: «Reglane om innhaldet i opplæringa i denne lova og i

forskrifter etter denne lova gjeld for spesialundervisning så langt dei passar». Samstundes så stilles det krav om at personer som søker jobb i skolen må legge frem godkjent politiattest jf. Opplæringsloven § 10-9: « Den som skal tilsetjast fast eller mellombels i grunnskolen eller vidaregåande skole, i musikk- og kulturskolen etter § 13-6, i skolefritidsordninga etter § 13-7 Videre kan arbeidsgiveren i stillingsannonsen ønske at arbeidstakeren har et fagbrev innenfor barne- og ungdomsarbeid. Assistenten med et slikt fagbrev kan ha større muligheter for å få fast stilling enn de som er ufaglærte. I tillegg kan barne- og ungdomsarbeider få en årslønn som er betydelig høyere enn de ufaglærte. Til sammenlikning har en ufaglært assistent 28800.

2.2.2 Assistentenes arbeidsoppgaver i spesialundervisning

Skoleassistenter i Norge har blitt en mer og mer viktig gruppe for elever med særskilte behov og for det norske skoleverket forøvrig. «I skoleåret 2016/17 utfører assistentene nærmere 15 millioner årstimer. Til sammenlikning utfører undervisningspersonalet totalt ca. 41,5 millioner årstimer.» (GSI, 2017). I videregående skole er det vanlig å bruke betegnelsen elevassistent, fordi assistentens stilling er tilknyttet den enkelte eleven. Barn som får tildelt «Brukerstyrt personlig assistent» (BPA) av årsaker utenom § 5-1, får støtte fra en annen pott , og denne anses ikke som assistent i skolen, selv om den av og til kan være med barnet i SFO og på skolen. I følge helsedirektoratet er hovedregelen slik at BPA ikke får oppgaver på skolen – og SFO (Sosial- og helsedirektoratet, 2017). I grunnskolen er det vanlig å bruke betegnelsen skoleassistent, dette er kanskje vanlig pga. at skoleassistent utfører store mengder av varierte oppdrag og er sjelden direkte tilknyttet bare en elev med særskilte behov. Samtidig kan andre betegnelser som: ufaglært assistent, støtteassistent, spesialassistent, ikke-undervisende assistent, pedagogisk assistent og undervisningsassistent bli brukt (Fox, 2000). SSB bruker å omtale assistenter som *skoleassistenter* for å kunne differensiere mellom skole- og barnehageassistenter i sin statistikk, mens GSI på den andre siden bruker betegnelsen *assistenter* i de fleste av sine undersøkelser.

Assistenten i skolen har fått mange nye arbeidsoppgaver de siste årene. Ganske ofte har assistenter i skolen en vanlig assistentstilling kombinert med stillingsprosent i SFO (Levanger kommune, 2012). Videre har over 70% av skoleassistentene i noen kommuner delstilling (Levanger kommune, 2012). I tillegg kan noen av assistentene bli bedt om å ta ansvar for undervisningstimer når det blir mye fravær blant lærere. «Det er en betydelig bruk av

assistenter som vikar ved lærers fravær, og at assistent blir igjen alene med klassen i lærers fravær». (Levanger kommune, 2012).

I opplæringsloven §10-11 står det : «Personale som ikkje er tilsett i undervisningsstilling etter § 10-1 eller § 10-6 kan hjelpe til i opplæringa dersom dei får nødvendig rettleiing. Slik hjelp må berre skje på ei slik måte og i eit slikt omfang at eleven får forsvarleg utbytte av opplæringa. Personale som ikkje er tilsett i undervisningsstilling, skal ikkje ha ansvaret for opplæringa.» Loven er med på å definere assistentens oppgaver og sette fokus på at assistenter etter forskriftene ikke kan drive med spesialundervisning, men at assistenten kan gjennomføre et opplegg som er laget av lærere eller spesiallærere (Fox, 2000). Det kreves at assistenten får tid og rom til å bli godt kjent med opplegget på forhånd. Jf. § 10-6 i opplæringsloven stilles det ingen entydige krav til assistenter om formell kompetanse i spesialpedagogikk

I Rambøllutvalget (2010) sin kartlegging på bestilling fra KS- Kommunesektorens interesse – og arbeidsorganisasjon, ble det laget et skjema over assistentenes oppgaver i skolen.

Skoleassistentens oppgaver i følge Rambøll (2010):

1. Bistå lærer i timene med å hjelpe elev(er) med lære- og skrivevansker
2. Bistå lærer i timene ved å ta ut elever i mindre grupper som har behov for ekstra faglig hjelp
3. Gi undervisning i timene etter veiledning fra lærer
4. Gi undervisning i timene uten veiledning fra lærer
5. Planlegge og evaluere undervisning alene
6. Planlegge og evaluere undervisning i team
7. Gi leksehjelp utenfor undervisningen
8. Gi undervisning til elever med enkelt-vedtak etter § 5-1(spesialundervisning) etter veiledning fra lærer
9. Gi undervisning til elever med enkeltvedtak etter § 5-1(spesialundervisning) uten veiledning

Oppsummeringen av denne undersøkelsen viser indikasjoner på at assistenter utfører, grunnleggende støttefunksjoner rundt elevene på skolen og utenfor skolen, og at dem er til

stedet gjør at assistanse og voksen-tettheten øker for alle elevene og ikke bare for enkeltelever som har særskilte behov. (Rambøll, 2010). Samtidig kommer det frem at det er betydelige ulikheter i assistentenes og skoleledelsenes vurderinger med tanken på i hvor stor grad assistenter utfører pedagogiske oppgaver, spesielt i forhold til de oppgaver som de utfører alene uten veiledning.

2.4 Forskning på rammebetingelser og bruk av skoleassistent

I dette avsnittet trekkes det fram forskning knyttet til assistenter i skolen. Det har vært mye internasjonal forskning som omhandler assistenter i skolen. Samtidig som det er store forskjeller mellom assistenter i Norge og utlandet. Det er likevel en del av dataene som kan vise seg å være relevant for denne undersøkelsen. Det viser seg at antallet skoleassistenter også har økt, ikke bare i Norge, men også i England. «The number of full-time teaching assistants (TAs) has more than trebled – from 79,000 to 243,700 – since 2000» (Hodge, 2015). Det er verd å merke seg noen likheter mellom skoleassistenter i Norge og læreassistenter (Teaching assistant) i England. Blatchford, Webster & Russel hevder at, :«Unlike teaching- which is graduate profession - there is no minimum entry-level qualification required for working as a TA». (2012. S.68-69). Oppgavene til «Teaching assistant» blir beskrevet av Navarro (2015) slik: «Their tasks include getting the classroom ready for lessons, helping children who need extra support to complete tasks, helping teachers to plan learning activities and complete records, supporting teachers in managing class behaviour and supervising group activities, among others». (Navarro, 2015, s. 9)

2.4.1 Assistentens roller og rammebetingelser

Skolesystemet i England møter noen av de samme utfordringene som i Norge i forhold til assistentens uklare oppgaver i skolen. Disse utfordringer har kommet frem gjennom en stor undersøkelse som ble gjennomført i England mellom 2003-2009. Denne undersøkelsen blir kalt for *The Deployment and impact of Support Staff* (DISS) og handlet om at bruken av skoleassistenter i undervisning har en positiv innvirkning på elevenes læring. «This was the largest study yet undertaken on support staff and involved a large-scale nationally representative questionnaire survey involving: nearly 18,000 responses from school leaders, support staff and teachers; detailed analysis of the effect of TA support on the academic progress of 8,200 pupils;» (2016, Rob Webster, Anthony Russell & Peter Blatchford s.13)

Kunnskaper fra (DISS) studiet I England blir videreført ved hjelp av et prosjekt *Effective Deployment of Teaching Assistants* (EDTA). Dette prosjektet har et overordnet mål med å forandre hele systemet rundt assistenten ved hjelp av Wider Pedagogical Role (WPR) model som brukes til å forklare funnene i prosjektet DISS. I følge Webster, Russell & Blatchford er målet med prosjektet: «The aim of the EDTA project (2010–11) was to develop alternative strategies to the three main components of the Wider Pedagogical Role (WPR) ». (Webster, Russell & Blatchford, 2016, s.236) De tre komponenter er læreassistentens (TA`s) utplassering, praksis og forberedelse (TA deployment, practice and preparedness) imdb.)). Ved hjelp av dette store nasjonale forskningsprosjektet, etterfulgt av en sammenhengende og empirisk forsvarlig forklarende modell, ble det skapt en merkbar forandring i skolene. «In the EDTA project, we found there was a good deal of productive work over the school year in relation to all three components of the WPR model». (Webster, Russell & Blatchford, 2016, s.236-237).

Som et resultat av undersøkelsene har det kommet frem noen punkter i forhold til uklarheter rundt oppgaver og roller til en «Teaching assistant». Indikasjoner på dette i følge Rob Webster, Anthony Russell & Peter Blatchford (2012) var at forskjell på den utøvende praksisen som "tilsyn", "støtte", "overvåking", "tilrettelegging" mellom lærer og assistent var nesten fraværende. Mange lærere i England følte i løpet av undersøkelsen at deres yrke ble truet av det økende antallet læreassistenter (TA`s). «A number of TAs were uncertain how their role was different to that of teachers, and on the basis of the case study evidence, much the same could be said for cover supervisors». (Blatchford, Russell & Webster, 2012, s.92) Usikkerheten i forhold til arbeidsrammer og oppgaver blant assistenter kan tolkes som et biprodukt av dette systemet som ble etablert i England. Navarro (2015) skriver at det er fire nivåer en lærerassistent kan utdanne seg til, fra nivå en som kandidater uten tidligere erfaring som TA, til HLTA som betegner det høyeste oppnåelige nivå. «Learning support staff receive the title of ‘teaching assistant’ (TA), which also includes the ‘higher level teaching assistant’ (HLTA) role2». (Navarro, 2015, s. 9).

Navarro (2015) hevder at denne nivådelte utdanningsmodellen er i kontrast til den Norske: «Assistants in Norway don’t usually possess formal teacher qualifications». (Navarro, 2015, s. 15). På den ene siden har forskjellen på utvikling av assistentens kompetanse i England sammenlignet med Norge vært merkbar. På den andre siden har det blitt indirekte etterspurt om en slik modell også kunnet bli laget i Norge gjennom boka «Assistent i skolen» av Glyen Fox. I introduksjonsdelen som ble skrevet av Tellefsen og Engh foreslås det å danne en

nasjonal struktur som kunne forbedre assistentens karriere. Det ble også foreslått konkrete punkt for forandringer:

- nasjonale retningslinjer eller et rammeverk med god praksis som assistenter og skoler kan følge
- en forventning om at de lokale skolemyndighetene sørger for godkjent opplæring for alle assistenter og organisere kvalitetskontroll
- 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

Videre begrunner de dette med at,: «Et kvalitetssikret opplæringsprogram vil gi assistentene en god basis for effektiv arbeid, uavhengig av hvor de måtte bo, og vil i tillegg gi et bidrag til formell godkjenning av dem som yrkesgruppe.(Fox, 2000, S. 10).

2.4.2 Assistenter som en støtte til elever med særskilte

Det kan tolkes som skoleassistenter i Norge og læreassistenter i England utfører ganske like oppgaver. «Assitentens oppgaver som assistent skal du: - hjelpe og støtte elever med særskilte behov, bistå undervisningspersonalet og bidra til et godt læringsmiljø». (Gustafson & Sevje, 2015, s.7) Denne beskrivelsen blir bekreftet av Rambøllutvalget (2010) som hadde gjennomført en kartlegging om bruk av assistenter og lærere uten godkjent utdanning i grunnopplæringa. Rambøll skriver at: «Resultatene viser at assistenter i størst grad blir brukt til personlig, sosial og praktisk støtte, men at faglig og pedagogisk støtte også er en hovedoppgave for mange assistenter»(FAU, Rambøll, 2010 s.11). Et av funnene gjennom den kartleggingen har vært at økt behov for spesialundervisning var en viktig begrunnelse for ansettelse av assistenter i grunnskolen og videregående opplæring. Rambøll (2010) oppsummerer resultatene med å si at ansettelse av assistenter blir gjort pga. behov for oppfølging av enkeltvedtak elever jfr. Opplæringsloven § 5-1. Videre blir det skrevet om tre viktige funn som har kommet frem som et resultat av kartleggingen. For det første viser det seg at i store og mellomstore kommuner blir behovet for spesialundervisning og tett oppfølging i ordinær opplæring en av hovedårsaker til ansettelse av assistenter. For det andre i småkommuner ble det avdekket store utfordringer med rekrutteringen av godt utdannet pedagogisk personale. Samtidig behov for voksentetthet, samt assistentenes fagkompetanse er

hovedforklaringer på hvorfor assistenter blir ansatt i små enn i store kommuner. For det tredje ble behovet for bruk av assistenter i grunnskolen begrunnet med et ønske om tettere oppfølging i motsetning til på videregående skole der assistentens faglige kompetanse blir prioritert. Rambøll (2010) oppsummerer at skoleledelsen ikke viser interesse for den økonomiske gevinsten med ansettelse av flere skoleassistenter, heller ikke mangel på personer med den rette pedagogiske utdanningen blir ansett av administrasjonen som en utfordring. De økonomiske føringer eller mangel på kvalifiserte pedagogisk personell ser ikke ut til å forklare den økte bruken av assistenter. (Rambøll, 2010)

Kapitel 3

Metode

I denne delen av masteroppgaven vil jeg beskrive fremgangsmåten for innhenting av data og deretter metodisk tilnæringsmåte. Med utgangspunkt i masteroppgavens problemstilling, vil den vitenskapsteoretiske forankring bli forklart, deretter blir metodevalg og gjennomføring beskrevet og begrunnet.

3.1 Hermeneutisk vitenskapsteori

Min vitenskapelige tilnærming til tekstanalyser av de innsamlede data er basert på den hermeneutiske tradisjonen: «*Hermeneutikk* er en lære om fortolkning av tekster» (Kvale & Brinkmann, 2012, s.69). Kvale & Brinkmann (2012) beskriver hermeneutikk som «fortolkningen av mening det sentrale tema i forbindelse med en spesifisering av de formene for mening som søkes, og oppmerksomhet overfor de spørsmålene som stilles til en tekst». (Kvale & Brinkmann, 2012, s.69)

En av de mest sentrale representanter for den moderne hermeneutiske vitenskapsteori er Hans Georg Gadamer. «I Gadamer (2004) tradisjon avvises det uttrykkelig at hermeneutikk er en metode, og forståelsen settes i stedet som menneskers fundamentale form for væren». (Kvale & Brinkmann, 2012, s.218) Det å forsøke å forstå Gadamer forklaringer om forutgående forståelse av den kulturelle bakgrunn hos ethvert menneske kommer til å være sentral for å tolke data i undersøkelsen. Hermeneutikk er ikke basert på empiri eller naturvitenskapelige metoder, men på menneskenes forståelseshorison. «Hermeneutikken er relevant for samfunnsvitenskapene fordi mye av disse fagenes datamateriale består av meningsfulle fenomener, for eksempel handlinger, muntlige ytringer og tekster.» (Gilje & Grimen, 1993, s.144). I min undersøkelse var det viktig å fortolke verden ut i fra perspektivet til informanternes beretning om seg selv og sine egne aktiviteter.

Kvarv (2014) hevder at: «Hermeneutikk betegner den oppfattelsen av humanvitenskapene at kjernen i disse er tolkninger av noe som har mening». (Kvarv, 2014, s. 73). Selve essensen av

arbeidsprosessen for hermeneutikere går gjennom tankeprosess, lesing av tekster og tekstlig fortolkning. Kvarv (2014) skriver videre at ut i fra humanetisk syn har hvert menneske en egen «fortåelseshorisont». En fortåelseshorisont består av, «et visst antall ubevisste antakelser som vi kan sammenfatte til fortåelseshorisont». (Kvarv, 2014, s. 73). Dette kan bety fra et humanetisk perspektiv at mennesker ikke er i stand til å ha den absolutte objektivitet. «Det er ikke mulig å holde avstand til oss selv som historiske vesener, dvs. å operere med en slags forutsetningsløs tolkning» (Kvarv, 2014, s. 85).

Grønmo (2011) hevder at, «Hermeneutikk betyr fortolkningslære eller fortolkningskunst». Grønmo (2011) forklarer hermeneutikken slik: «I hermeneutikkens studier legger forskere større vekt på sin egen fortolkning av aktørene og deres synspunkter». (Grønmo, 2011, s.373). På den andre siden er selve innsikten i aktørenes intensjoner i følge Grønmo (2011) en nøkkel for å kunne forstå meningen med handlingen. I min undersøkelse er ett av målene å kunne avdekke noen av intensjonene bak informantenes utsagn.

Forskerens *for- forståelse* er et grunnleggende premiss for fortolkninger av fenomener i den hermeneutiske vitenskapsteori. Grønmo (2011) skriver at forskerens forforståelsen kommer fra tidligere erfaringer og tolkninger, «Denne forforståelsen kan omfatte forskerens egne erfaringer og betraktningmåter, resultater fra tidligere forskning, faglige begreper og teoretiske referanserammer» (Grønmo, 2011, s.373). Det er høyst sannsynlig at mine egne erfaringer og synspunkter har påvirket mine fortolkninger i løpet av undersøkelsen. For å demme opp for min forforståelse og subjektivitet er det viktig å stille seg tvilende til egne utsagn. Gjennom hele undersøkelsen har jeg prøvd å ha en rasjonell holdning, finne kontraargumenter og /eller alternative forklaringer til egne fortolkninger av fenomener. «Ved å tenke over forutsetningene kan man frigjøre seg fra dem og se løsninger man ellers ikke ville ha sett»(Gilje & Grimen, 1993, s.13).

Det teoretiske hermeneutiske fortolkningsprinsippet baserer seg på den hermeneutiske sirkel i følge Kvale & Brinkmann (2012). Dette prinsippet går ut på kontinuerlig etterprøving av forståelser av fenomener. I min undersøkelse har jeg brukt den hermeneutiske sirkel i mine analyser ved å prøve og avdekke informantenes meninger. Informantenes svar på spørsmålene i intervjuene ble tatt opp på lydbånd, skrevet ut i tekstform og deretter fortolket. I følge Kvale & Brinkmann (2012) er formålet med hermeneutisk fortolkning: « å oppnå gyldig og allmenn forståelse av hva en tekst betyr» (Kvale & Brinkmann, 2012, s.69). Målet med min undersøkelse er å forsøke å oppnå troverdig forståelse av informantenes besvarelser.

Grønmo (2011) beskriver den hermeneutiske sirkelen som: «...pendling mellom forståelse, delforståelse og helhetsforståelse»(Grønmo, 2011, s.373). Videre blir det hevdet at denne fortolkningen foregår på flere nivåer. «På ett nivå legger forskeren vekt på aktørenes egne fortolkninger. På et annet nivå framheves forskerens fortolkning av aktørenes fortolkninger, til dels med utgangspunkt i så vel- for-forståelse som helhetsforståelse». (Grønmo, 2011, s.374). Den hermeneutiske sirkel er brukt som utgangspunkt for min analyse av data. I resultatkapittelet har jeg prøvd å pendle mellom informantens fortolkninger/besvarelser av spørsmål til mine egne fortolkninger av informantenes besvarelser. Denne teorien er en sentral teori som gir meg muligheter til å forstå informantenes besvarelse og opplysninger på et dypere forståelsesnivå.

3.2 Kvalitativ metode

Masteroppgavens problemstilling legger premisser for den metodiske tilnærmingen som er valgt. For å svare på problemstillingen er kvalitativ metode hensiktsmessig. I følge Johannessen, Tuft & Kristoffersen er hensikten med denne tilnærmingen: «å få fram *fyldige* beskrivelser, og den er særlig anvendelig når vi skal undersøke fenomener som man ikke kjenner så godt og som er lite forsket på» (Johannessen, Tuft & Kristoffersen, 2004, s.34-35). Det blir videre presisert av Thagaard (2013) at målet med kvalitativ metod er å tilegne seg kunnskaper om de sosiale fenomener, og målet er å søke etter fyldige beskrivelser og kunnskaper om de sosiale fenomener. Dette var bakgrunnen for at jeg valgte en kvalitativ tilnærming for å innhente data i min undersøkelse. Fenomenologi er en vitenskapelig retning som egner seg til å samle data om de sosiale fenomener. Fenomenologi kan defineres som, «lære om det som viser seg». (Kvarv, 2014, 87). Kvarv (2014) skriver om fenomenologi: «Det er undersøkelsen og beskrivelsen av verden, slik vi erfarer den direkte og umiddelbart, som er forsøkt realisert i en fenomenologisk vitenskapelig retning» (Kvarv 2014, s.87). Kvale & Brinkmann (2012) hevder at det er et skille mellom fenomenologer som, «...er typisk interessert i å illustrere hvordan mennesker opplever fenomener i sin livsverden, mens hermeneutikere er opptatt med fortolkningen av mening» (Kvale & Brinkmann, 2012, 33). Dette med å vise hvordan informanten opplever de aktuelle fenomener i sin arbeidshverdag samsvarer etter mitt syn godt med min problemstilling og målet for masteroppgaven. Forskningsspørsmålet til masteroppgaven er: *Hvilke funksjoner og oppgaver har assistenter i spesialundervisningen?* I følge Kvarv (2014) gir den fenomenologiske retningen de

metodiske rammer for at forskeren skal kunne registrere bevissthetsstrukturer og personlige erfaringer til informantene.

Kvale & Brinkmann (2012) forklarer at i den fenomenologiske verdensanskuelsen blir objektivitet et fundamentalt prinsipp som skal fremme lojalitet i forhold til det fenomenet som blir undersøkt. Denne fenomenologiske tankemåten kan skape stort forventningspress i forhold til forskerens objektivitet, som når forskeren skal beskrive ett konkret fenomen. «Målet er å nå frem til en undersøkelse av essenser – fenomenenes vesen – ved å gå fra å beskrive enkeltfenomener til å søke etter deres allmenne vesen». (Kvale & Brinkmann, 2012, s.46). Den fenomenologiske reduksjon dreier seg om, «et forsøk på å sette den commonsensebaserte og vitenskapelige forhåndskunnskap om fenomenene i parentes for å nå frem til en fordomsfri beskrivelse av fenomenene» (Kvale & Brinkmann, 2012 s. 46). Den fenomenologiske forankringen i min undersøkelse er at den skal være et verktøy for å nå frem til den essensielle beskrivelsen av de fenomener jeg undersøker. Denne forankringen gir meg muligheter til å sette mine fordommer til side for at jeg, som forsker, skal få tak i de objektive opplysninger fra informantene. Samtidig må man stille seg kritisk til hvor sannsynlig det er for en forsker å nå den ultimate objektivet.

3.2.1 Kvalitativt forskningsintervju

Den kvalitative metoden jeg bruker i innsamling av data er kvalitative forskningsintervju. «I et kvalitativt intervju ønsker forskeren å få innsikt i personens erfaringer, meninger og følelser» (Larsen, 2017, s. 98). I følge Kvale & Brinkmann (2012) består det kvalitative forskningsintervjuet av tolv aspekter. Jeg velger å trekke ut tre aspekter ved kvalitative forskningsintervju som kan være (grunnleggende)(er det **forklarende** du mener?) for hvorfor denne fremgangsmåten ble valgt for innhenting av data i min undersøkelse. For det første er det livsverdenen til personen man prøver å få tak i gjennom intervjuet. Det kan beskrives som innhenting av forklaringer fra informanter uten fordomsbeskrivelser. «Livsverdenen er verden slik vi møter den i dagliglivet, og slik den fremtrer i den umiddelbare og middelbare opplevelse, uavhengig av og forut for all forklaringer». (Kvale & Brinkmann, 2012, s..48) Denne tilnærmingen kan beskrives som at forskeren skal gå fra den abstrakte tegninga på kartet ut i terrenget for å finne den konkrete gjenstanden. Det andre aspektet er mening, der skal man prøve å oppfatte sentrale tema i personens livsverden. I denne delen av intervjuet er

det viktig å lese «mellom linjene» i forhold til kroppsspråk, stemmebruk og ansiktsuttrykk. For det tredje kvalitativt (Denne setningen ble veldig knapp. Kan du heller si: Det tredje aspektet er kvalitativt.). «Det kvalitative forskningsintervjuet søker kvalitativ kunnskap uttrykt i normalt språk» (Kvale & Brinkmann, 2012 s..49).

Valg av det kvalitative forskerintervjuet som framgangsmåte for å innhente data er hensiktsmessig for å svare på oppgavens problemstilling, hvilke funksjoner og oppgaver assistenter har i spesialundervisningen, samt de tre aspektene som er nevnt ovenfor. Samtidig kan det kvalitative forskningintervjuet være et godt verktøy for å innhente de viktige beskrivelsene og opplysningene til informantene. Dermed har jeg mulighet til å forstå informantens motiver og synsvinkler bedre og ut i fra det nærme meg svaret på forskningsspørsmålet. «Formålet med det kvalitative forskningsintervjuet er å forstå sider ved intervjupersonens dagligliv, fra hans eller hennes eget perspektiv» (Kvale & Brinkmann, 2015, s.43).

Videre har jeg valgt et semistrukturert kvalitativt intervju som metode. Dette begrunner jeg med at det kan danne et godt utgangspunkt i forhold til respondentenes kognitive tenkning og den tause kunnskapen som til vanlig ikke kommer frem. «Målet er å hente inn beskrivelser om den intervjuedes livsverden for å kunne fortolke betydningen» (Kvale & Brinkmann, 2015, s.23). Semistrukturert intervju skal ikke ha helt åpne spørsmål eller helt lukkede spørsmål. Samtidig skal semistrukturert intervju gi en struktur på intervjuguiden der man skal forsøke å rette seg inn mot det tema som er relevant for forskningen. Intervjuguiden kan også inneholde forslag til spørsmål. «Intervjuet blir som regel transkribert, og den skrevne teksten og lydopptakene utgjør til sammen materialet for den etterfølgende meningsanalysen». (Kvale & Brinkmann, 2015, s.47). Det var viktig for meg å være fleksibel i forhold til spørsmål under intervjuforløpet for at deltakerne skulle ha både tid og rom til å fremme sitt budskap. «En er også fleksibel når det gjelder informantens initiativ til å ta opp temaer og utdypninger» (Larsen, 2017, s. 98).

3.2.2 Intervjuguide

Utgangspunktet for Intervjuguiden blir skapt gjennom et samspill med problemstillingen. Ut i fra problemstillingen blir tema og spørsmålene utviklet og formulert i intervjuguiden. «En intervjuguide er et manuskript som strukturerer intervjuforløpet mer eller mindre stramt.

Guiden kan enten inneholde noen temaer som skal dekkes, eller være en detaljert rekkefølge av omhyggelige formulerte spørsmål» (Kvale & Brinkmann, 2012, s143). Som tidligere nevnt er det forskjellige utgangspunkt for hvordan man lager en intervjuguide. Spektret kan variere fra en uformell intervjuing der spørsmålene og svaralternativene ikke er fastsatt på forhånd til strukturert utspørring der forskeren, «... innhenter den ønskede informasjon fra de ulike respondentene ved hjelp av spørreskjema med faste spørsmål og for det meste faste svaralternativer» (Grønmo, 2011,s.127). Det er av betydning å utarbeide en intervjuguide for å skape struktur som danner et godt utgangspunkt for innsamling av informasjon for å kunne svare på oppgavens spørsmål. Samtidig skal intervjuguiden være fleksibel for at informanten sine tolkninger og meninger om tema kommer frem. I følge Grønmo (2011) «Forskeren skal være åpen for initiativ fra respondenten under samtale, men skal samtidig styre intervjuet, slik at det dreier seg om de tema som er relevante for studien» (Grønmo, 2011,s.163). Jeg velger semistrukturert intervju som en overordnet struktur for intervjuguiden. Tilnærming som ligger i rommet mellom samtale i dagliglivet og et profesjonelt intervju blir et gunstig utgangspunkt for meg. Dette valget begrunnes med at informantenes fortolkninger og meninger om tema skal bli belyst og er selve målet for undersøkelsen. Bakgrunnen for intervjuguiden skal være semistrukturert intervju. Kvale & Brinkmann (2012) beskriver målet med et semistrukturert intervju slik: «Denne formen for intervju søker å innhente beskrivelser av intervjupersonens livsverden, og særlig fortolkninger av meningen med fenomenene som blir beskrevet» (Kvale & Brinkmann, 2012, s. 47). Manglende erfaring med arbeid og gjennomføring av intervju gjør at jeg måtte prøve intervjuguiden på en kollega før undersøkelsen. Formålet med forsøket var å trene på å være en som intervjuer og teste ut spørsmålene i praksis.

3.3 Informantene

Mitt masteroppgaveprosjekt har tatt utgangspunkt i til sammen seks intervju med fire assistenter, en rektor og en inspektør som alle oppfylte kriterier for deltagelse i undersøkelsen. Kriteriene var:

1. Fire av seks informanter skulle være ansatt i assistentstilling på skolen. Disse assistenter skulle ha yrkeserfaring med arbeid som assistent i minst et år.

2. To av informantene skulle representere skolens administrasjon og skulle ha minst 5 års arbeidserfaring i skoleadministrasjon. Denne erfaring skulle også være nyttig i forhold til deres syn på assistentens oppgaver og roller i spesialundervisninga.

For å kontakte informantene brukte jeg en «snøballmetode». Thagaard (2011) beskriver den metoden sånn, «... vi først kontakter noen personer som har de egenskapene eller kvalifikasjonene som er relevante for problemstillingen og undersøkelsens teoretiske perspektiver». (Thagaard, 2011, s.87). Når jeg hadde kontaktet en skole fikk jeg respons fra 4 informanter, deretter fikk jeg tips om en skole til som jeg kunne kontakte. På den andre skolen hadde jeg fått 4 informanter til slik at jeg til slutt hadde 8 informanter til sammen.

De innsamlede dataene for min undersøkelse har blitt hentet gjennom seks informanter. Informantene takket ja til intervju som ble sendt via mail til skoler i en av kommune i Nord-Norge. Etter at det ble gitt positiv respons på mail fra informantene ble det avtalt tidspunkter for intervju. Det er 6 informanter, fordelt på to skoler. Tre av informantene var fra skole (nr.1) en ungdomsskole, 1-10 skole med ca. 500 elever. De tre andre informantene var fra den andre skolen og den er en 1 – 7skole med tilsvarende ca.100 elever. To informanter representerer skoleledelsen, inspektør fra skole 1 og rektor fra skole to. (- en fra hver skole, i skole 1 det er inspektør og i skole 2 er rektor.) (Dette er fire informanter som arbeider som assistenter. Hva mener du her? Mener du: I tillegg er det fire informanter som arbeider som assistenter?)

Informantene på skole 1 er inspektør og to assistenter. Inspektøren har ansvar for spesialundervisning og har arbeidet i denne stillingen i 12 år. Den ene assistenten (A1) er fagarbeider og har arbeidet som assistent i 10 år. Den andre assistenten er barne- og ungdomsarbeider (A2) og har arbeidet som assistent i 6 år.

Informantene på skole 2 er rektor og to assistenter. Rektor har ansvar for spesialundervisning og har arbeidet i denne stillingen i 8 år. Den ene assistenten (A3) er fagarbeider og har nettopp startet i stillingen (jobbet i 6 måneder). Den andre assistenten (A4) er barne- og ungdomsarbeider som har jobbet i skoleverket i tre år.

Intervjuguiden hadde seks hovedkategorier. De to første hovedkategoriene handlet om informantenes bakgrunn og erfaring , både assistenter, inspektør og en rektor. Målet med de to første spørsmålene var å få innblikk i informantenes yrkeserfaringer og deres faglige

bakgrunn. Yrkeserfaring var interessant på grunn av informantenes mulige forandringer i forhold til synet på læringsprosesser. Samtidig var opplysninger om den faglige bakgrunn interessant først og fremst på grunn av kartlegging av generell og spesifikk kompetanse i forhold til spesialpedagogikk. De fire neste hovedkategoriene gikk ut på assistentens funksjoner og oppgaver, hvordan involveres assistenter knyttet til samarbeid i spesialundervisninga. Deretter hvilke form for veiledning får assistenten, og hvordan er erfaringen med bruk av assistenter i spesialundervisning. En av informantene har jobbet på skolen som inspektør i 20 år. Den neste informanten er en rektor på en 1-7 skole. Han hadde jobbet i skolen side 1989 og har da også jobbet med elever som hadde spesielt tilrettelagt undervisning i fem år. De neste fire informanter var samtlige skoleassistenter med ganske varierende yrkeserfaring.

3.3 Gjennomføring, bearbeiding og analyser av data

Under datainnsamlingen blir det kvalitative forskningsintervjuet benyttet som vitenskapelige verktøy. «Formål med et intervju er å få fyldig og omfattende informasjon om hvordan andre mennesker opplever sin livssituasjon og hvilke synspunkter og perspektiver de har på temaer som blir tatt opp i intervjusituasjonen». (Thagaard, 2011, s.87)

3.3.1 Gjennomføring

Før jeg gjennomførte semistrukturert forskningsintervju måtte jeg sette opp noen forskningsrammer for undersøkelsen. Under alle intervju ble det benyttet en båndopptaker altså en programvare som kunne lastes ned på mobilen. Båndopptakeren ga større mulighet til å være mer skjerpet når jeg skulle gjennomføre intervju. Dette hjelpemidlet ga meg også frihet i forhold til observasjon av informanten og omgivelsene rundt. I alt hadde jeg planlagt å gjennomføre 8 intervju.

Det teoretiske utgangspunktet for et slikt semistrukturert intervju ifølge Kvale & Brinkmann (2012, s.47) er, «det er verken en åpen samtale eller en lukket spørreskjemasamtale». Gjennomføring av dens typer samtaler kan kreve en narrativ og teknisk tilnærming. Samtidig utelukker ikke denne form for intervju struktur og form (Er det dette du mener: Samtidig utelukker ikke denne form for intervju struktur og form?). Kvale & Brinkmann (2012, s.47)

skriver at: «Det utføres i overensstemmelse med en intervjuguide som sirkler inn bestemte temaer, og som kan inneholde forslag til spørsmål». Derfor var det i denne masteroppgaven grunnleggende å lage innledende temaer med spørsmål som samsvarte med oppgavens problemstilling.

Temaer i undersøkelsen var vanskelig å vite om de var helt harmløse eller om de faktisk var delikate for informanter å snakke om. Dette var noe som man kunne oppleve spesielt i begynnelsen av intervjuet, spørsmål om informantens kompetanse og erfaring. Disse spørsmålene kunne ha et personlig preg over seg. Desto viktigere var det å skape en trygghetsfølelse hos informanten, samtidig som jeg måtte passe på at intonasjonen og flyten i samtalen skulle holde seg på et nivå som både var forståelig og ikke ble for anstrengende for informanten.

Som forsker skal en forsøke å sette seg inn i informantens ståsted og prøve å forstå når informanten er klar til å få et tilleggsspørsmål. Gilje og Grimen (1993) mener at man bør se på deltakerens gester for å skjønne om man skal fortsette å spørre om gjeldende sak eller om man skal stanse. «Det kvalitative forskningsintervjuet er en forskningsmetode som gir privilegert tilgang til menneskers grunnleggende opplevelser av livsverden». (Kvale & Brinkmann, 2012, s.49)

3.3.2 Transkribering

Ifølge Kvale og Brinkmann (2012) finnes det fire hovedmåter å registrere intervjuer på; hukommelsen, notatskriving, videoopptak og lydopptak. I min bearbeiding og analyse av data valgte jeg lydopptak som hovedverktøyet for registrering og samling av data. Denne fremgangsmåten ble valgt fordi det fikk meg til å konsentrere meg mer om deltakeren og være en aktiv tilstedeværende intervjuer. Deretter er lydopptak et eksepsjonelt verktøy der forskeren kan høre lydmaterialiet på nytt.: «Ordbruk, tonefall, pauser og liknende blir registrert, slik at man igjen og igjen kan gå tilbake og lytte» (Kvale & Brinkmann, 2012,s.185). Dette er en av grunnene til at intervjumaterialet fra lydbånd sies å være mer pålitelig enn andre registreringsmetoder som notatskriving og aktiv lytting (Kvale & Brinkmann, 2012). Påliteligheten av intervjumaterialet fra lydbånd baserer seg på dens etterprøvbarehet og kan gi et bedre utgangspunkt for en objektiv transkribering enn andre registreringsmetoder.

Formålet med transkribering er å omdanne en muntlig samtale til et skriftlig dokument for deretter å kunne analysere og tolke det. «En transkripsjon er en konkret omdanning av en muntlig samtale til en skriftlig tekst» (Kvale & Brinkmann, 2012, s.192). For at det viktige opptaket ikke skal gå tapt må forskeren forberede seg godt før et intervju. Derfor hadde jeg sjekket på forhånd om lokalet egnet seg for intervju og om lydbåndet virket som det skulle. Samtidig fikk mine informanter beskjed før intervjuet om å prøve å snakke høyt og tydelig slik at deres verdifulle utsagn skulle danne et godt utgangspunkt for transkriberingen. Jeg valgte å transkribere intervjumaterialet selv, og gjennom transkriberingsprosessen fikk jeg en narrativ opplevelse av intervjumaterialet som i sin tur ga et bredere perspektiv av grunnlaget for tolkning og analysing. Det var viktig før transkriberingen å tenke nøye om hvilke transkriberingsstrategier som egnet seg best.

Kvale & Brinkmann hevder at for forskeren er det viktig å spørre seg om, : «Hva er en nyttig transkripsjon for min forskning?» (Kvale & Brinkmann, 2012, s.194). Valget sto mellom strenge ordrette transkripsjoner og mer strukturert litterær stil. På grunn av masteroppgavens tema og problemstilling ble det valgt en ordrett transkriberingsmåte. Min oppfattelse av den ordrette transkriberingsmåte var at den var lojal og objektiv i forhold til forskningens validitet og deltakere. Samtidig må det nevnes at, : «ingen av transkripsjonene er mer objektive enn den andre, de er heller forskjellige skriftlige konstruksjoner av det samme muntlige utsagnet». (Kvale & Brinkmann, 2012, s.194). Det er viktig for meg at deltakernes integritet blir godt ivarettatt gjennom alle faser av undersøkelsen. Da blir det avgjørende for min mastergradsoppgave og for meg personlig at intervjuobjektene mine ser gjennom og godkjenner dem hvis de blir publisert. Kvale & Brinkmann (2012) hevder at, : «Vær oppmerksom på at *publiseringen* av usammenhengende og repetitive, ordrette intervjutranskripsjoner kan medføre en uetisk stigmatisering av bestemte personer eller grupper» (Kvale & Brinkmann, 2012, s.194). Det er grunnleggende å følge etiske normer for en god vitenskapsforskning også her. Mennesker har et grunnlag som er både skapt av våre erfaringer, kunnskaper, opplevelser og fordommer. Alle disse deler av vår personlighet tar vi med oss i alle livssituasjoner. Vi tar med oss våre erfaringer, kunnskaper, opplevelser og fordommer, bevisst eller ubevisst, også inn i vår forforståelse når vi driver med forskning. «Den «bagasjen forskeren bringer med seg, kan være basert på egne erfaringer og oppfatninger eller på forskningsbasert kunnskap» (Johannessen, Tufte & Kristoffersen, 2004, s.40). Når man driver med forskning er det avgjørende å reflektere over sin egen forforståelse.

Det er nødvendig å tenke godt gjennom hvilken påvirkning og innvirkning man har både under datasamling og spesielt under fortolkningen og analysen av data. I følge Johannessen, Tufte & Kristoffersen (2004) «forskeren må være seg bevisst at han er en selektiv utvelgende aktør, og at data som brukes, sjelden er nøytrale». Det er nettopp det at forskeren må være seg selv bevisst under alle stadier av undersøkelsen at man blir påvirket både av sine følelser og tanker og dette i sin tur kan ha uheldige innvirkninger på resultatet. I undersøkelsen har jeg prøvd å være bevisst på mitt subjektive syn i forhold til det emnet jeg undersøker. Forskeren må være seg bevisst påvirkningskraften, resonnere seg frem til sine fortolkninger, ha prøvd å se på fenomener som skulle undersøkes fra forskjellige sider, og vise en rasjonell holdning. (Kan det være dette du mente her?) «En rasjonell holdning innebærer tvert om at vi erkjenner vår uvitenhet og feilbarhet» (Gilje & Grimen, 1993,s 67)

3.4 Reliabilitet

Reliabiliteten eller pålitelighet i forskning blir bedømt av hvor nøyaktig de ulike delene av datainnsamlingen ble gjennomført. «Reliabilitet har med forskningsresultatene konsistens og troverdighet å gjøre» (Kvale & Brinkmann, 2012,s. 250). I følge Kvarv (2014) bestemmes reliabilitet av, «hvordan målingene i analysen er utført» (Kvarv, 2014, s.134). I den klassiske kvantitative forskningstradisjonen regnes etterprøvbare av forskningsresultater som en god indikasjon på vitenskapelig pålitelighet. «Vi har høy grad av reliabilitet dersom uavhengige målinger av samme fenomenet gir tilnærmet identiske resultater». (Kvarv, 2014, s.134). Reliabiliteten i denne masteroppgaven baserer seg på en annen vitenskapelig tradisjon enn det som ble nevnt ovenfor. «Kvalitativ forskning er forskningsmetoder som vektlegger forståelse og analyse av sammenhenger i en prosess hos den enkelte fremfor opptelling av fenomener eller kjennetegn ved en gruppe individer». (Den store norske leksikon) I denne masteroppgaven får individet en sentral rolle i forhold til besvarelsen av forskningsspørsmålet. Reliabilitet blir dannet gjennom diverse deler av masteroppgaven, hvor det blir belyst inngang for temaet, bakgrunn for hvilken arbeidserfaring og hvilken kompetanse deltagerne i undersøkelsen har og begrunnelse for valg av informanter. Videre blir reliabiliteten begrunnet gjennom begrepsforklaringer og begrepsavgrensninger. Samtidig blir det også redegjort for hvilke vitenskapsteorier som blir brukt for å analysere og transkribere de rådata som ble til gjennom intervjuer.

3.5 Validitet

Kvale & Brinkmann (2012, s.254) skriver at «Validering er avhengig av den håndverksmessige kvaliteten på undersøkelsen, hvor funnene kontinuerlig må sjekkes, utspørres og fortolkes teoretisk» Valideringen blir fortolket som en kontinuerlig prosess som går gjennom klare og definerte undersøkelsesfaser. Kvale og Birkmann beskriver valideringen gjennom 7 faser i intervjuundersøkelse.

1. Tematisering. En undersøkelses gyldighet avhenger hvor solide studiers teoretiske forutantakelser er, og av hvor logisk utledningen fra teori til forskningsspørsmål er.
2. Planlegging. Gyldigheten av kunnskapen som produseres avhenger av undersøkelsesoppleggets kvalitet og metodene som brukes for studiens emne og formål. Fra et etisk perspektiv bær et gyldig forskningsdesign produsere kunnskap som er fordelaktig for mennesket og minimaliserer skadelige konsekvenser.
3. Intervjuing. Validitet har her å gjøre med intervjupersonens troverdighet, og selve intervjuingens kvalitet, å gjøre. Intervjuingen bør omfatte en grundig utspørring om meningen med det som blir sagt, og en kontinuerlig kontroll av informasjon som gis – i form av en «på stedet» kontroll.
4. Transkribering. Ved valg av språklig stil for transkripsjonen reises spørsmålet om hva som utgjør en gyldig overføring fra muntlig til skriftlig form.
5. Analysering. Dette har å gjøre med hvorvidt spørsmålene som stilles til intervjuteksten er gyldige, og hvorvidt fortolkninger er logiske.
6. Validering. Dette gjelder en reflektert vurdering av hvilke valideringsformer som er relevante for en bestemt studie, gjennomføringen av de konkrete valideringsprosedyrene, og avgjørelsen av hva som er et egnet forum for en dialog om resultatenes gyldighet.
7. Rapportering. Dette involverer spørsmålet om hvorvidt en rapport gir en valid beskrivelse av hovedfunnene i en studie, samt leserens rolle som validitetsbedømmer av resultatene.

Figur 3: Valideringsprosessens syv faser. (Kvale & Birkmann, 2012, s.253-s.254)

Kvale & Birkmann sier at valideringsprosessen skal være en uatskillelig del av undersøkelsesprosessen fra begynnelsen til slutt, og at forskeren skal ha et kritisk syn på sine fortolkninger. Ifølge Kvale & Birkmann er det å validere det samme som å kontrollere. Forskeren skal med all sin makt prøve å falsifisere sine egne påstander, Kvale & Birkmann (2012) hevder desto mer falsifiseringsforsøk en påstand klarer å stå mot, desto mer troverdig

er kunnskapen. (Kvale & Birkmann, 2012). En god forsker skal etterprøve/kritisere egen forskning underveis i tillegg til at forskningsresultater, mengden av testing og kritisk syn kommer til å avgjøre graden av kvalitet og gyldighet av selve undersøkelsen. Som påpekt tidligere bør disse kontrollpunktene ikke bare være i den avsluttende fase av undersøkelsen, men gjennomsyre hele forskningsdokumentet. Derfor har jeg i denne oppgaven forsøkt å gjennomføre en forskningsprosess som skulle være transparent med forklaringer for valg i hvert kapittel. Datainnsamling gjennom semistrukturert forskningsintervju har gitt meg en startfase for drøfting av mitt eget forskningsspørsmål. For det første ifølge Kvale & Birkmann (2009, s. 251) en bredere forståelse av begrepet validitet dreier seg ikke bare om riktig valg av metode. For det andre skriver Kvale (2004,s.231) at datamaterialets validitet er avhengig av problemstillingene som skal belyses. Disse punktene kan sies å være direkte eller indirekte avhengig av personen, altså forskeren, som skal gjennomføre undersøkelsen (Kvale & Birkmann, 2009, s. 253). Det er grunn til å tro at mine egne erfaringer og fordommer kan påvirke denne undersøkelsen. Disse aspekter kan påvirke min forforståelse av assistenters oppgaver, kompetanse og erfaringer rundt spesialpedagogikk og deres generelle rolle i skolen. Denne delen av personlig subjektivitet må jeg være klar over og ha et bevisst forhold til. Mine erfaringer under egen yrkesutøvelse kan ha påvirket mitt generelle syn på skoleassistenten. Thargaard (2011) mener at forskeren som undersøker fenomener innenfor sitt fagfelt kan være med på å påvirke forskerens meninger om det som blir observert, og dermed forandre de aktuelle spørsmålene. Denne bevisstheten om forskerens subjektivitet innenfor forskningsprosessen er viktig for å skape en balanse i bevisstheten og dermed kunne stadfeste sin forståelse. «Forskerens innvirkning på situasjonen som studeres, er knyttet til den posisjonen hun eller han har i forhold til informantene». Thargaard (2011, s 82).

I denne oppgaven har jeg forsøkt å være bevisst min egen rolle som forsker under hele prosessen og ikke bare i kapitler som omhandler resultater og analyser av rådata. «Spørsmålet om validitet må altså knyttes til de mulighetene den kritiske leseren har for å vurdere hvordan forskerens ståsted kan ha påvirket tolkningen av resultater» Thagaard (NB! Sjekk hvordan navnet skrives, du har jo referert til denne kilden flere ganger) (2011, s. 204). Dette kommer frem gjennom utforming av teoretiske avgrensninger, utarbeidelsen av problemstillingen, resultatdelen og analyseprosessen.

3.6 Etikk

Det meste av samfunnsvitenskapelige undersøkelser dreier seg i og rundt kunnskaper om mennesker. Dette er grunnen til at forskeren alltid skal tenke på etiske spørsmål før, under og etter selve undersøkelsen. «Etiske problemstillinger preger hele forløpet i en intervjuundersøkelse og man bør ta hensyn til mulige etiske problemer helt fra begynnelsen av undersøkelsen til den endelige rapporten foreligger» (Kvale & Brinkmann, 2012, s.80). Dette medfører at forskeren må ta for seg en del vurderinger og etiske valg. Derfor er det spesielt viktig med anonymisering av deltagere i et forskningsprosjekt slik at informantene og de involverte i minst mulig grad blir berørt. «Prinsippet om konfidensialitet innebærer at informanten har rett til beskyttelse av sitt privatliv. Det er derfor viktig at teksten utformes slik at informantens identitet tilsløres.» (Thagaard, 2011, s.224) I min undersøkelse har jeg prøvd å følge de generelle retningslinjer fra De nasjonale forskningsetiske komiteene (NESH) for samfunnsvitenskap, humaniora, juss og teknologi. Ved hjelp av disse retningslinjene har jeg forpliktet meg til å ta vare på menneskeverd, personvern og konfidensialitet mfl. I (NESH) punkt 5 blir det skrevet at: «Forskningen skal verne om personlig integritet, sikre frihet og selvbestemmelse, respektere privatliv og familieliv og beskytte mot skade og urimelige belastninger». (<https://www.etikkom.no/forskningsetiske>) Det blitt søkt om godkjenning av forskningsprosjektet gjennom norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste (NSD). Søknaden var sendt via (NSD) sine nettsider den 28.01.17 der jeg hadde fått direkte svar på at mitt prosjekt ikke var meldingspliktig pga. at direkte eller indirekte opplysninger ikke skulle registreres i prosjektet og at dermed meldingskjema ikke kunne sendes inn.

Alle informantene som deltok i intervjuet hadde skrevet under og samtykket for å være med i prosjektet. Deltakerne ble også opplyst om at de kunne trekke seg både før og under intervjuet hvis de ønsket det uten å forklare noen spesiell grunn, jfr. med regler fra (NESH). Samtidig må man stille seg tvilende til graden av frivillighet hos skoleassistentene som meldte seg. Det var slik at administrasjonen på en av skolene som jeg hadde kontaktet vervet assistenter direkte for å delta i undersøkelsen. «Som hovedregel skal forskningsprosjekter som inkluderer personer, settes i gang bare etter deltakernes informerte og frie samtykke» (Thagaard, 2011, s.26(NESH)).

Både hjemkommunen, deltakerne og selve skolen ble anonymisert. Anonymiseringen skjedde ved at antall elever og opplysninger om skolestørrelse var forandret. Deltakere ble anonymisert ved hjelp av tall og bokstaver. Det skulle gi et godt utgangspunkt for vern mot å

bli gjenkjent av andre og dermed gav det en form for ekstern validitet. Under transkribering av intervju ble det brukt ordrette direkte sitater fra informantene. På den ene siden kan dette stride med prinsippet om anonymitet når informanten står i fare for bli gjenkjent gjennom sin dialekt. På den andre siden kan dataens pålitelighet bli truet hvis man begynner å forandre på språket og dermed stå i fare for å miste informantens budskap. Thagaard (2011) hevder at man skal finne balansen mellom disse punktene der meningsinnholdet blir bevart samtidig som man gjør nok forandringer slik at deltaker ikke blir gjenkjent. Det at informantene i min undersøkelse enten hadde kommet til eller bodd i det samme området og snakket så å si den samme dialekten gjorde at jeg valgte og ikke forandre på språket. «Det er viktig at redigeringen ivaretar informantens budskap» (Thagaard, 2011, s.225). I løpet av undersøkelsen har jeg kommet over andre utfordringer. Thagaard (2011) skriver at: «Anonymitet er derimot et større problem i undersøkelser hvor informantene representerer samme nettverk» (Thagaard, 2011, s.225). Det at informantene tilhører den samme arbeidskretsen og muligens vet hvem som er med i undersøkelsen øker faren for å bli gjenkjent. Samtidig fant jeg ikke noen utsagn og skildringer som kunne anses for å være krenkende og vendt mot andre deltakere. Hvis dette var tilfellet skulle jeg fjerne disse uttalelser fra de endelige resultatene. Deretter var det også viktig å reflektere over sine egne tolkninger, karakteriseringer og beskrivelser av deltakernes uttalelser. «Forskerens tolkninger vil imidlertid som oftest avvike fra informantens forståelse fordi forskeren også tolker dataene ut fra et faglig ståsted» (Thagaard, 2011, s.167). Thagaard (2011) skriver at det finnes tre hovedmåter forskeren kan forholde seg til informanten på i et intervju. «Forskerens posisjon kan klassifiseres som kritisk, nøytral eller som informantens advokat» (Thagaard, 2011, s.229). Man skal ikke være for kritisk og heller ikke for vennlig i forhold til relasjonen til informanten i følge Thagaard (2011). Faren med det er at man kan vise alt for vennlig holdning til deltaker, «Forskeren kan identifisere seg så sterkt med deltakerne at de ikke opprettholder en profesjonell avstand» (Kvale & Brinkmann, 2012, s. 47). I mitt tilfelle hadde jeg muligens vist en kritisk holdning til deltakernes beskrivelser. Dette måtte jeg rette på underveis og klarte etterhvert å rette en mer objektiv holdning til informantene. «Forskeren skal ha forståelse for informantens situasjon, men uten å være informantens talsperson». (Thagaard, 2011, s.230).

Deretter under transkribering av intervju ble det tydelig for meg at mange av sitatene fra informantene lett kunne bli gjenkjent av dem selv. Det faktum kan det gjøres lite med pga. skjør balansegang mellom informantens konfidensialitet og dataenes pålitelighet. Thagaard

(2011) beskriver det slik: «En posisjon mellom disse ytterpunktene vil være å redigere teksten på en måte som bevarer tekstens meningsinnhold, men samtidig endre uttrykk som kan bidra til identifikasjon». (Thagaard, 2011, s.225). Videre sier Thagaard:« Det er viktig at redigeringen ivaretar informantens budskap». ». (Thagaard, 2011, s.225).

Som forsker må man også være klar over det asymmetriske forholdet mellom den som intervjuer og deltakeren. En av grunnene til asymmetrien i følge Kvale & Brinkmann (2012) er at forskningsintervjuet ikke er en åpen samtale mellom to likestilte partnere og at et intervju er en utspøringsmåte som bare går i en retning. «Anerkjennelse av maktrelasjoner i kvalitative forskningsintervjuer reiser både epistemologiske spørsmål knyttet til den kunnskapen som skal produseres, og etiske spørsmål knyttet til hvordan asymmetriske maktforhold kan håndteres ansvarlig.» (Kvale & Brinkmann, 2012, s.53) Under intervjuene var det viktig for meg å ha problemstillingen som et bakteppe for hvert eneste intervju som ble gjennomført.

Kapittel 4

Presentasjon av resultater

I dette kapitlet presenteres resultatene fra undersøkelsen for å gi svar på den overordnede problemstilling *hvilke funksjoner og oppgaver assistenter har i spesialundervisningen*. Kapitlet presenterer først informantenes erfaringsbakgrunn og kompetanse. Deretter følger assistentens arbeidsoppgaver knyttet til spesialundervisning som inkluderer forskningsspørsmålene; hvilke oppgaver forventes det at assistentene skal ha, hvilke oppgaver får de og hvordan involveres assistenter i arbeid med IOP. Avslutningsvis presenteres funn knyttet til deltakelse i samarbeid og veiledningstilbud som inkluderer forskningsspørsmålene; hvilke samarbeidsarenaer assistenter deltar i, hvilke former for veiledning får assistenter og hvor nyttig opplever de at den er.

I presentasjon av sitater fra resultater vil det bli benyttet forkortelser ved henvisning til de ulike intervjudeltagerne. I står for inspektør, R står for rektor, A1,A2,A3 og A4 står henholdsvis assistent en, to, tre og fire. I følge Thagaard (2011, s. 225) vil resultatene her bli presentert som sitater slik at rådataens pålitelighet og meningsinnhold blir bevart på best mulig vis. Med hensyn til anonymitet blir det ikke gitt noen detaljert beskrivelse av de to skolene der undersøkelsen ble utført.

4.1 Informantenes erfaringer og kompetanse

I dette avsnittet presenteres informantenes, skoleledelsens og assistentenes bakgrunn. Fagkompetanse er en grunnleggende faktor for at oppgavene som blir gitt utføres på best mulig måte. Kompetansen kan inndeles i tre former; den erfaringsbaserte kompetansen, den formelle kompetansen og den sosiale kompetansen. Her blir det fokusert på erfaringsbasert og formell kompetanse.

4.1.1 Skoleledelsens utdanningsbakgrunn og erfaring.

Samtlige representanter fra skoleledelsen har pedagogisk utdanning. Både informantene I og R har lang erfaring innenfor skoleverket. *«Lærerutdanning med pluss, pluss, til sammen nesten 6 år høyskole/ universitet, og jobbet i skolen i nærmere 20 år...» sier I.*

Informanten R sier at han har formell kompetanse i spesialpedagogikk og følger opp med å si, *«... også har jeg en del kurs på spesielt Autisme, Asbergers, ADHD og Tourettes».* R

Informanten I har også hatt kursing i spesialpedagogikk, men har ikke en formell kompetanse i spesialpedagogikk som Informant R. Dette viser at begge informantene I og R har lang arbeidserfaring og har vært gjennom kurser i spesialpedagogikk. De to skiller seg noe gjennom at informanten R har formell kompetanse i spesialpedagogikk mens Informanten I mangler det.

4.1.2 Assistentenes utdannings- og erfaringsbakgrunn

Det er lagt vekt på å få fram assistentenes utdanning og erfaringer både fra arbeid i skolen og utenfor skolen. Både Informant A1, A2 og A4 er utdannet som barne- og ungdomsarbeidere. Informant A3 har formell utdanning i pedagogikk. Informanten A 3 sier at: *«Æ har en bachelor i pedagogikk med 30 studiepoeng i spesialpedagogikk fra universitetet».* Alle assistentene har formell utdanningsbakgrunn som er relevant i stilling som assistent på skolen. A3 skiller seg ut fra A1 og A2 som ikke har en spesialpedagogisk kompetanse. Informanten A4 sier også at hun har utdannet seg til barne- og ungdomsarbeider. *«Det heter assistent på skolen altså, også æ e utdannet barne - og ungdomsarbeider».* Det viser seg at alle assistentene har en eller annen form for relevant formell faglig kompetanse, A3 skiller seg fra de andre informantene både med sin bachelor i pedagogikk og med 30 studiepoeng i spesialpedagogikk.

Begge assistentene på skole en (A1 & A2) har lang arbeidserfaring. A 1: *«Ja, jobbet her i 10 år, begynte som assistent, tok fag, begynte da på videregående (...)og tok fagbrev for visst tre år siden, tok æ fagbrev som barne- og ungdomsarbeider».* Informantene A3 og A4 på den andre skolen har varierte arbeidserfaringer. A 3: *«Det jo noko ufaglært erfaring i fra barnehage (...) ellers er det et halvt år før æ begynte her sånn cirka».* Informanten A4 sier at,

:« Æ har vært i skoleverket i tre år cirka, og har jobbet på mellomtrinnet i de tre årene og på SFO».

Funn viser at tre av fire assistenter har minst tre års erfaring. Det interessante er at den assistenten (A3) som har mest kompetanse er den assistenten som har minst erfaring. Informanten A1 mener at hennes erfaring og kompetanse blir verdsatt og brukt på en god måte. Samtidig synes informanten A1 at skolens administrasjon hører etter også pga. hennes 10 års lange erfaring. *«Ja det synes æ absolutt, no e æ kanskje litt for positiv da, men dem altså æ syns at arbeidsdagen min her æ for lov til, dem hører mye på meg»* A1. Både kolleger og administrasjonen hører etter og tar med i betraktninga Informantens A1 sine ønsker og meninger. Assistenten sier også at hun har ganske frie tøyler i forhold til opplæringsituasjon der hun selv kan bestemme om hun blir i timen sammen med eleven eller går ut for å ha en- til- en- undervisning.

Informanten A2 sier kortfattet at hans erfaring og kompetanse blir brukt på en tilfredsstillende måte. Han fortsetter med å si at han føler at i det siste har administrasjonen gradvis blitt bedre til å bruke hans erfaring og kompetanse.

Informanten A3 svarer på en måte nøytralt når hun blir spurt om sin egen erfaring og kompetanse. Assistenten føler at hun kunne ha fått litt mer ansvar, spesielt med tanke på at hun har såpass god formell kompetanse i spesialpedagogikk.

«Både ja og nei, æ føler nok at æ helt klart kunne hatt mer ansvar i og med at æ har den graden som æ har og sånt, men det e klart at det der, e vel kanskje opp til hver enkelt og det e opp til meg også å ta initiativ sant og skaffe meg... men det klart dem involvere meg så mye som det går an, men siden at æ e både på SFO og på skolen så e det vanskelig å fokusere alt av tiden min her» A3.

Baksiden av medaljen er at denne utfordringen delvis er selvforskyldt i og med at assistenten selv skal ta en del av ansvaret og være aktiv. Videre sier informanten (A3) at administrasjonen involverer henne så mye de kan, og at det hadde vært lettere å bli involvert hvis man bare hadde vært ansatt i skolen og ikke i SFO i tillegg.

Informant (A4) sier at hans erfaring og kompetanse absolutt blir brukt på en riktig og tilfredsstillende måte. *«Ja, absolutt, ja»* A4.

4.2 Hvilke oppgaver får og har assistenten i spesialundervisning

De funksjoner og oppgaver som assistentene får tildelt kan være definerende for assistentens rammebetingelser og gi muligheter og utfordringer i deres arbeid med elever som har særskilte behov og som får spesialundervisning. For å få tak i assistentens funksjoner og oppgaver ble disse spørsmålene rettet både til skoleledelsen og assistenter.

4.2.1 Assistenten som praktisk tilrettelegger og oppfølger

Skoleledelsens forventninger til assistentenes arbeid viser at assistentene skal være en praktisk tilrettelegger og være en som følger opp. Informanten I sier dette om assistentenes oppgaver, (...) «vi har assistenter som er i, som er en som vi skal si er en slags tilrettelegger i klassen». Det viser seg at Informanten I også har klare forventninger til assistentens arbeid, (...) «så det er en variant at assistenten er en praktisk tilrettelegger, oppfølger, oppstarter, medhjelper hele spektret, noen elever er da en stund i klassen også er det noen assistenter som går ut med den enkelte eleven». Informanten R følger informanten I og viser klare forventninger til assistentenes arbeid. Forventningene dreier seg om at assistentene skal følge skolens rutiner som loggføring, gjennomføring av opplegg fra spesiallæreren osv. Spesiallæreren definerer arbeidsdagen for assistenten. Informanten R sier at, (...) «det betyr at spesiallærer er den som styrer hva assistenten skal gjøre, og den oppgaven assistenten skal ha». Det kan se slik ut at spesialpedagog har hovedansvaret for spesialundervisningen på skolen. Informanten I mener at de ikke har et sped. ped. team på skolen der assistenter og pedagogisk personell kunne ha drøftet utfordringer rundt spesialundervisningen. Inspektøren fortsetter med å si at de mangler tid til å drive med god veiledning for assistenter i spesialundervisning.

«Målsetningen er at vi skal ha møter der assistenter har mulighet til å møtes og diskutere en case der man kan diskutere demmes utfordringer i skolehverdagen, der også er det- tida, tida, tida».

Inspektøren hevder at assistenter har mellom en og en halv og to timer i uka der de ikke har elever, og i følge inspektøren bør assistentene bruke denne tiden til selv å sette seg inn i planer og snakke med kontaktlærere og lærer.

Inspektør føler at assistenter er veldig nyttig i skolen og dette synet strekker seg fra gjennomføring av arbeidsoppgaver som aktiviteter til å være tilrettelegger som gir sosialstøtte og kan være samtalepartner med eleven. Videre forteller Inspektøren at spesialundervisning deler seg inn i to varianter.

«Når du sier spesialundervisning så opererer man med altså ikke to varianter men i et vedtak så e den ene e også en elev kan få et vedtak om spesialundervisning i 15 timer og kan få vedtak om assistenten i 15 timer og matematisk så blir de 30 timer men det betyr at eleven har en assistent som e tilgjengelig både i friminutt og pauser før og etter skolen, så du har et vedtak som går på assistent».

Etter å ha sett på informantenes svar fra skole nummer 1, ser det ut som om alle er mer enn fornøyd med den jobben som assistentene gjør. Det ser ut til å være stor enighet blant informantene først og fremst fra informanten I der det blir sagt at: «... æ oppleve at assistenter e veldig nyttig og det alt i fra gjennomføring av aktiviteter det å være den som tilrettelegger...» Samtidig nevner informant I at assistenter har en viktig sosialrolle i skolen der de skal være støttespillere til de enkelte eleven. Videre gir informantene A1 og A2 lignende karakter de mener at de blir hørt og sett av skolens administrasjon. Informantene A1 og A2 viser at de har også gode erfaringer med sin yrkesutøvelse som assistenter.

Rektor viser til sin egen erfaring og sier selv at han har opplevd velfungerende og mindre velfungerende assistenter. «Ja, kossen erfaringa... god og dårlig.» Med velfungerende assistenter mener rektor de assistenter som tar styringa og viser god initiativ og interesse for det som skjer på skolen. Mens om de mindre velfungerende assistenter sier han:

«Så hvis du får en assistent som ikke klarer å ta initiativ sjøl, der du blir veldig lite selvgåenes så får du dårlig effekt av undervisninga også, også har du den andre ytterkanten e jo dem som tar masse initiativ kanskje for mye initiativ og går utenfor opplegget, og tenker at nå gjør æ en kjempe god jobb, men så går du for fort frem, da blir det feil vei også, så det e veldig viktig at vi jobber sammen om opplegget»

Det er to typer praksis som de mindre velfungerende assistentene tar i bruk. Den ene er for lite initiativ, og den andre er for mye initiativ som setter i gang tiltak som går utenfor opplegget: Begge praksiser fører til at elevene ikke får tilstrekkelig utbytte

4.2.2 Ansvarsområder i forhold til spesialundervisning.

Her blir informantenes egne oppfatninger av ansvaret i forhold til spesialundervisning belyst. Dette er en måte å kartlegge oppfatninger av deres egne ansvarsområder samtidig som det danner bedre grunnlag for videre drøfting, analysering og sammenligning av besvarelser med opplæringsloven.

Informanten A2 sier at arbeidet dreier seg om å følge kontaktlærernes retningslinjer i forhold til spesialelevene. Samtidig sier assistenten at:

«Når det gjelder xxxx er det litt annerledes i og med at æ e høyt utdannet på det, så e det sånn at æ gjør sjøl min egen plan og responderer til min hovedsjef ka i det området så æ å forklare ka som skal bli, det æ som bestemmer ka æ skal gjøre ikke min sjef.» Informant A2 sier vider at: (...) *«det e hovedlærer som forteller meg egentlig barometer rammer på kor æ skal inn og ka skal dem og hele greie»*(...).

Informanten A2 sier videre at det er han som har hovedansvar i forhold til utarbeidelsen av en plan i faget. Hvis dette er tilfelle kan det på den ene siden bryte med de overordnede regler på skolen, og lage en praksis der det blir normalt for assistenter å ha overordnet ansvar både for elever og i skolefag. Det kan se ut som om informanten A2 tar medansvar i utarbeidelsen av en arbeidsplan i et fag og ansvar for tilpasset gjennomføring.

Rektor viser til at han har et overordnet kontrollerende ansvar når det er snakk om spesialundervisning. *«Æ har ansvar for IOP alle IOP på skolen, så noen skoler har spesialpedagogisk koordinator eller et team her på skolen er det bare meg...»*. Han sier også at hver IOP på skolen blir personlig sjekket av han og sammenlignet med hvert eneste mål opp mot sakkyndig vurdering fra PPT og skolens saksbehandling.

«Da sjekker æ alle IOP- målan opp i mot sakkyndig fra PPT og skolens saksbehandling som e gjort tidligere og vedtaket som e gjort, også hvis dem da har mål som ikke står i noen av de dokumenter får dem ikke lov å ha den IOP».

I følge rektor blir målene fjernet hvis målene i IOP ikke stemmer overens med sakkyndig fra PPT. Rektor sier at han kjenner til alle spesialpedagogiske elever på skolen enda bedre. Dette mener han gjør at rektor blir mer involvert i drøfting og utarbeidelse av IOP-ene på skolen.

Inspektør sier dette om sitt ansvarsområde i spesialundervisning:

«Ja, mitt ansvarsområdet i forhold til spesialundervisning, det er vel primært å være en støttespiller for både lærere og assistenter som er involvert i den enkelte elev, og det går på deltagelse på møter med foreldre og andre instanser»

Å være en støttespiller for hele det pedagogiske personalet er viktig for inspektøren. Det kan se ut som om inspektør har mer samarbeidende tilnærming til assistenter enn den rektor som virker mer kontrollerende. Skjevhetene i forståelsen av ansvarsområder i spesialpedagogikk kan være en pekepinn mot at den første skolen er preget av samarbeidende kultur, mens skole nummer to er preget av en individualistisk kultur. Inspektøren fortsetter med å si at selvfølgelig går hans oppgaver bl.a. ut på å delta på møter med forskjellige instanser og foresatte. Oppgavene dreier seg også om organisering av spesialundervisning, som flytting eller fjerning av fag i forhold til barnets behov og foreldrenes ønsker, bytting av timeplan og iverksetting av forskjellige tiltak. Samtidig nevner inspektøren at:

«... teamlederne har den praktiske tilrettelegging av timeplanen det er de som styrer kor folk skal være, men æ går inn og overstyrer hvis det er behov, så sier æ at han må ut av den timen og settes inn på den eleven»

Alle disse endringer gjøres etter grundige samtaler med spesialpedagoger, lærere og assistenter. Informanten I viser til at det er kontaktlæreren i lag med det involverte pedagogiske personell som vanligvis gjør de praktiske endringene.

4.2.3 Følger kontaktlærers planer

Informanten A1 sier at ansvaret i spesialundervisning dreier seg om å etterfølge opplegget fra kontaktlærere. Informanten A1 fører logg fra hver time. Informant A3 følger også kontaktlæreren sine planer: *«Ja, ansvar, æ gjør det, æ utfører det i timen, æ får jo konkrete oppgaver som æ skal gjøre i hvert fall med han eleven som æ tar ut av klassen»* Informanten A3 fører også enten logg eller skriver en rapport til kontaktlæreren etter hver time. Dette viser at assistentene følger kontaktlærers planer for spesialundervisningen. Mens informanten A2 gjør oppgaver med sine elever som går ut fra lærerens opplegg, forklarer informanten A2 sine valg med å si: *«Det er forskjell mellom hver enkelt elev... æ har frihet til å prøve nye ting med*

elevene.» Informanten A 4 arbeider på samme måte som A2, og A4 beskriver dette slik,: «... og noen ganger så må æ tenke kreativt, nei de klarer ikke dette vi må for eksempel gjør matte på en annen måte». Informant A2 og A4 sier at de har ganske frie tøylere til å forandre opplegget gjennom egne premisser, men samtidig følger de målene som er satt for spesialundervisningen. Imidlertid kan det være en fare for at assistentene ikke alltid følger målene som står i IOP når de også lager egne opplegg. Disse eksemplene viser at både assistentene A1, A4 og A2, A4 ser på ansvar for spesialundervisning på forskjellige måter.

4.2.4 Oppgaver som assistenter ikke er fortrolig med

Informant A1 sier at hun får ingen oppgaver som hun ikke er fortrolig med, og hvis hun havner i en slik situasjon der hun føler seg ubekvem, gir hun beskjed om det og får hjelp. «*Nei, egentlig ikke, h vis e æ e såpass trygg på den arbeidsplassen her at hvis æ føler at æ gjør det, så gir æ beskjed om det, så får æ hjelp.*» Mens informant A2 hevder at alle assistenter av og til utfører oppgaver som de ikke er fortrolige med. Informanten A2 viser til tidspunkter der det er mye fravær og sykdom. «*Å hive inn på noko som æ e litt usikker og ikke kjenner? Ja, selvfølgelig alle sammen blir av og til hevet inn i noen situasjoner som e litt overaskende eller noko sånn, når det for eksempel e mye fravær ...*». Det kan se slik ut at informant A2 er fortrolig med å bli satt inn i ukjente situasjoner og jobbe med elever han ikke kjenner. Informanten A2 sier at han viser en vennlig og jordnær måte å forholde seg til elevene på, samtidig som han kjenner alle elevene på ungdomskolen. Informanten A2 begynner med å besvare spørsmål med å si at alle får på et eller annet tidspunkt noen oppgaver som de ikke er fortrolig med, spesielt er dette tilfellet når det er mye fravær pga. sykdom osv.

«Å hive inn på noko som æ e litt usikker på og ikke kjenner? Ja, selvfølgelig, alle sammen blir av og til hevet inn i noen situasjoner som e litt overaskende eller noko sånn, når det for eksempel e mye fravær så ja, plutselig e dem i manko på folk overalt så du kommer til en klasse som du ikke kjenner eller noen elever som du ikke kjenner det e veldig typisk.»

Assistenten forteller at han er opptatt av å møte alle elever på en vennlig og jordnær måte, sier at alle elever på ungdomsskolen er kjent for han. Derfor blir det enkelt å gå inn i en «ukjent klasse» og jobbe med en elev som han ikke har jobbet med før. Dette synspunktet begrunnes med at Informanten A2 snakker og prøver og skape relasjoner med alle elevene på skolen kontinuerlig.

Informanten A3 snakker om manglende erfaring på den nåværende skolen, og dermed viser til vanskelige situasjoner fra forrige arbeidsplass. Informanten A3 sier at:

«Det var egentlig slik at æ rett og slett på morran kunne få beskjed om at vi mangler lærer i sjette trinn, du e nødd til å ta det, helt ut av det blå, også da jobbet æ i første trinn til vanlig...det jo klart at det var ferdig opplegg men æ hadde ikke tid engang å lese gjennom det».

Informanten A3 snakker om den usikre følelsen om å bli satt inn en mattetime uten å ha formell kompetanse i faget, samtidig som den uforutsigbarheten man hadde uten å ha fått beskjed om timen på forhånd. Slike tilfeller hadde hun opplevd mange av på sin forrige arbeidsplass.

Det blir lagt stor vekt på erfaring når informanten A3 svarer på spørsmålet. Assistenten snakker om sin forrige arbeidsplass pga. manglende arbeidserfaring på nåværende skole. Det ble brukt et narrativt eksempel som representerer de gangene der hun ble tvunget til å ta en time pga. at en lærer/kollega ble sykemeldt.

«Det har ikke skjedd enda her, det har det ikke. Æ har opplevd det litt på den forrige plassen æ var på. Det var egentlig rett og slett at æ på morran kunne få beskjed om at vi mangler lærer i sjette trinn, du e nødt til å ta det, helt også da jobbet æ i første trinn til vanlig, ja, med en elev og æ skulle være lærervikar i sjette, uten å få beskjed på forhånd, det e jo klart at det var ferdig opplegg men æ hadde ikke tid engang å lese gjennom det»

Informanten A3 snakket om den usikre følelsen av å bli satt inn i en mattetime uten å ha formell kompetanse i faget, samtidig som den uforutsigbarheten man hadde uten å ha fått beskjed om timen på forhånd. Slike tilfeller hadde hun opplevd stadigvekk på sin forrige arbeidsplass.

Informanten A4 mener at hun ikke ble satt inn i slike oppgaver. *«Nei, æ må nok si nei, men æ blir satt inn i oppgaver som æ ikke hadde utsatt fra før»* Samtidig når assistenten kommer inn på en slik opplevelse husket hun ikke helt omstendigheter rundt det som hadde skjedd.

4.3 Assistentenes involvering i arbeid med IOP

I undersøkelsen kommer det frem at mange informanter har ganske lik oppfattelse av sine oppgaver knyttet til arbeid med IOP. Her presenteres funnene fra både skoleledere og assistenter.

4.3.1 Skoleledernes forventninger til assistentenes involvering i IOP arbeid

Begge informantene fra skoleledelsen (Inspektør & Rektor) sier at de har klare forventninger til sitt pedagogiske personell. Inspektør gir detaljerte beskrivelser om sine forventninger:

«...alle som jobber på det trinnet får en forkortet versjon av ka det e vi skal se etter ka vi skal jobbe med, ka e elevens behov, ka e elevens utfordringer, ka e elevens styrker, deretter så får dem beskjed om at dem skal sette seg inn i/lese alt som fins av informasjon om eleven, sakkyndig vurdering, halvårsrapport, årsrapport».

Mens rektor uttaler seg mer overordnet, «Alle assistenter går gjennom og leser IOPen», hevder inspektøren at på deres skole følger det pedagogiske personellet klare rutiner og har klare definerte forventninger i forhold til evaluering av IOP og årsrapporter. Dette sammenfaller med rektors uttalelse: «En gang i halvåret så har vi evaluering på kor vi ligger an i forhold til målan, og hvis det e mål som skal endres så må æ skrive, da kjem det en ny IOP til foreldre ...» Samtidig viser inspektøren uklarheter til forventninger knyttet til assistentens arbeid med IOP: «Vi har ikke noe formalisert at assistenter enten gjør noka i forbindelse med IOP eller utforme noka, så det må være at dem bidrar i en diskusjon».

Inspektøren fikk oppfølgende spørsmål: Hvis assistenten hadde kompetanse i et spesifikt fag fikk hun evaluere eller utarbeide deler av IOP? «Det e ikke noka som e formalisert på det nei, nei, og det verken på IOP eller årsrapporten, det e som æ sier kontaktlærer har ansvar for det». Svaret viser at inspektøren ikke kjenner i detalj hvordan det praktiske arbeidet rundt IOP og årsrapporter foregår. Assistentens rolle og grad av involvering rundt IOP og årsrapporter er også uklar. Samtidig viser inspektør at han er ganske konstant i de overordnede rammer om at det er kontaktlæreren som har hovedansvar i utarbeidelsen av IOP.

4.3.2 Samarbeid om IOP og inkludering av assistenter

Deretter mener informanten A1 at samarbeid rundt IOP på skolen er avgrenset og blir forbeholdt forskjellige team. *«Ja, vi har jo ikke nå mer enn i forhold til når vi jobber team».* Denne besvarelsen viser at det er små uoverensstemmelser mellom det inspektøren sier og den skolehverdagen som informanten A1 beskriver. På den ene siden viser det at det er et godt organisert system fra administrasjonens side når man begynner med det nye skoleåret og under fellesmøter. På den andre siden blir det beskrevet at situasjonen er veldig individuell der hver eneste assistent må finne rom og tid for å ha et godt samarbeid. Det kan se ut til at administrasjonen ikke har dannet gode nok rutiner for samarbeid rundt spesialundervisninga på et lavere nivå. Samtidig påpeker assistenten A1 at det er gode diskusjoner mellom henne og annet fagpersonell når hun selv tar initiativ også rundt IOP, *«Ja og dem (lærere) spør meg hele tiden, når vi skal skrive IOP, kor vi e i løpet sant, har vi merket nå fremgang... nei det funka ikke da må vi skrive det inn i IOP».* Det blir kontinuerlig arbeid rundt IOP og målene som står der, pågående diskusjoner og justering på hvor dem ligger an i forhold til elevenes mål. Informant A1 føler at hun blir sett og hørt av lærere angående hennes erfaringer, meninger og utfordringer som hun møter i forhold til spes. ped. elever, og dette tror hun gjenspeiles videre både i arbeid med IOP og i ferdigutkastet av IOP.

Informanten A2 mener at assistentens jobb spesielt i starten dreier seg om å holde seg informert i forhold til dokumentasjon som er tilgjengelig om eleven. For informanten A2 er det avgjørende å vite så mye som overhodet mulig om eleven før man går inn i et undervisningsforløp. På en måte kan man tolke det slik at informanten A2 er avhengig av å få et opplegg fra lærere for å gjøre jobben sin. Informantene A2 og A3 ser at deres involvering i arbeid med IOP er avhengig av egen motivasjon og målbevissthet, og at mangel på strukturert plan for involvering av assistenter fra administrasjons side er delvis eller helt fraværende.

Informanten A3 forklarer at hun ikke har vært så lenge på skolen. Derfor var det vanskelig for henne å komme med noen klar mening i forhold til involvering av assistenter i arbeid med IOP. Til slutt sammenlignet hun jobben som hun hadde før og der følte hun seg mer involvert. *«Forrige jobben min var noe annet, der var æ litt mer involvert, men æ håper at æ blir en større del ut av det etter hvert det gjør æ».* Samtidig blir hun litt usikker på hvor mye assistenter egentlig skal involveres i utarbeidelsen av dokumenter som IOP:

«... no vet æ ikke kor mye det e vanlig at assistenter involveres i utarbeidelsen av IOP for eksempel det har æ ikke så mye greie på, men det hadde helt klart vært en fordel hvis man hadde vært en del ut av det».

Assistenten føler at hun kunne ha enda mer ansvar i forhold til utarbeidelsen av IOP. Det er en indikasjon på større behov for mer veiledning.

Informanten A4 gir avgrensninger i forhold til sin involvering i jobben med IOP. Hun gir klare avgrensninger i forhold til sine oppgaver, det dreier seg om tilbakemeldinger og tilføyelser fra assistenten til spesialpedagogen/læreren. Informanten A4 er enig med rektor om at det er klare regler og begrensninger for hva en assistent kan gjøre. Begge to er enig i at assistenten skal lese godt gjennom IOP og at assistenten blir styrt av læreren via opplegg og loggskrivning. A4 sier at:

«Lærer skriver IOP og kommer og viser den til meg og spør om æ har noe å tilføye og trekke ifra noen gang så sitter vi og gjør det i lag. Det er ikke tvunget dette er et samarbeid, men lærere er tvunget til å skrive det» (A4).

Gjennom informanten A4 sine utsagn viser det seg at det er rom for assistenter til å påvirke prosessen i utarbeidelse og forandringer av IOP.

4.3.3 Deltakelse i evaluering av IOP og årsrapporter på skolen

På de to skolene i undersøkelsen har det vært avgjørende å besvare spørsmålet om skolens praksis i forbindelse med evaluering av årsrapporter og IOP-er. Her var det interessant å se hvilke rutiner som fins på hver av skolene og om selve strukturen på disse rutinene gir rom for involvering av assistenter i arbeidsprosessen.

Assistenten A1 forteller om at det er lærere og assistenter som snakker med hverandre på team, men det blir ikke sagt noe om hvordan det påvirker utarbeidelsen av IOP og årsrapporter. Informanten A1 sier at: *«Kontaktlærer og teamleder jobber vel litt tettere på det ja, men den måten som æ e involvert i det, da e vi mest involvert i jobber på team sånn at alle sammen kan si sine ting».* Besvarelsen til informanten A1 kan sammenlignes med utsagnet til inspektøren om assistentens rolle i utarbeidelsen av IOP og årsrapporter om at dette er avhengig av initiativ fra assistenten og teamet rundt eleven.

Informanten A 2 er mest fokusert på å få frem at han kan skrive/evaluerer deler av en hel IOP der han har sin formelle kompetanse (svømming). A 2 sier også at han skriver hele eller deler av IOP uten å ha den formelle pedagogiske utdanning: «(...) det gjelder IOP æ skriver den, og dem egentlig ordnet til en del av IOP til å si det sånn hvis det var aktuelt». Utsagnet forsterker inntrykket som informant A1 kom frem med, om at involvering av assistenter i utarbeidelsen av IOP går utelukkende på individuelle premisser, og at hver eneste assistent har forskjellige utgangspunkt i forhold til sin egen påvirkningskraft i arbeidshverdagen. På samme tid sier informanten A2 at de har godt samarbeid på skolen i forhold til spes. ped. elever, men at samarbeidet har et individuelt preg over seg. Deretter blir lærere og assistenter godt informert og involvert i forhold til det som ble gjennomført og det som skal gjøres angående IOP og årsrapporter. Informanten A3 påpeker at det for det meste er lærere og spesialpedagoger som setter seg ned og vurderer års eller halvårsrapporter.

«Vi hadde ett trinn møte hver uke, kanskje ikke hver uke men annen hver uke så vi på ting, og ellers så var det vel primært lærer og spesialpedagogen som satte seg ned og vurderte års eller halvårs, eller æ tror det var halvårsvurdering av IOP».

I følge informant A3 skjer det også gradvis arbeid med vurdering av IOP gjennom halvårsvurdering og kontinuerlig vurdering gjennom møtevirksomhet hver andre uke.

Informanten A4 har klare meninger om at det er kontaktlæreren som har det overordnede ansvar for evaluering og dermed utarbeidelsen av IOP. Samtidig viser han at når det gjelder tunge elever i hans tilfelle blir ansvaret for utarbeidelsen og evalueringen av IOP direkte eller indirekte skjøvet over på spesialpedagoger og assistenter.

«Hovedansvaret for IOP og årsrapporter det e vel kontaktlærer i utgangspunktet. Men har vi sånn tungere brukere, sånn de to elever som æ jobber mest med, da er det den som har mest timer, og den som er spesialpedagogen som har e, som trekker tråen på IOPen og årsoppgave.»

Den siste forklaringen kan indikere en varierende praksis som ikke sammenfaller med utsagn fra informant A3 om at det er lærere og spesialpedagoger som setter seg ned og vurderer IOP. Dette er en sammenfallende forskjell der det egentlige hovedansvaret for evalueringen av IOP og årsrapporter kan være hos kontaktlærer eller spesialpedagogen sammen med assistenten.

4.4 Assistentenes deltakelse i samarbeid om spesialundervisning

Her presenteres resultater knyttet til involvering av assistenter i samarbeid rundt spesialundervisning.

4.4.1 Deltakelse i samarbeid

Informanten A3 mener at de har god kommunikasjon og godt samarbeid på team der hun jobber. *«Æ føler at vi har god kommunikasjon og godt samarbeid vi som er på teamet»*A3. Etterpå forteller hun at hun skulle ønske at det var mer tid til rådighet i forhold til egen planlegging der man hadde ekstra tid til å sette seg inn i de forskjellige opplegg. *«Æ føler at hvis æ skulle ha klart å gjøre jobben min enda litt bedre burda æ ha enda mer egen planleggingstid i uka æ har en time i uka»*. Deretter sier A 3 at man trenger denne planleggingstid både for det arbeidet man skal utføre i skolen og på SFO. Både informantene A4 og A3 viser uoverensstemmelser med det som ble sagt av rektor når det gjelder det som skjer i praksis. Informant A 4 sier at *«...altså vi tar tid løpende og snakke og diskutere sammen med faglærere»*.

4.4.2 Mangel på samarbeid

Informanten A1 ser ut til å være enig med sin overordnede i skoleledelsen (inspektør) når det gjelder mangel på tid til organisert samarbeid mellom lærere og assistenter. Dette vises først og fremst i form av fraværende arbeidsrammer som spesialpedagogisk team, indirekte påpekes manglende involvering av assistenter. Informant A1 sier *«Assistentene har ikke noe sånn sammens (teamarbeid) nei»*. I følge informanten A1 kommer samarbeid som følge av at assistentene på egen hånd finner de rette personer å snakke med: *«Kossen skal vi gjøre det sier faglærer til meg sant, tror du at det her vil funke for han»*.

Informanten A2 sier at han jobber mye individuelt. *«Mesteparten at vi sitter sjøl og drøfte sjøl ka vi ønsker å gjøre og leser på det vi skal gjøre, vi prøver å gjøre oss klar»* (A2). Samtidig sier han at det også er en god samarbeidskultur på skolen der de alle fleste snakker og får veiledning og utveksler erfaringer. *«Men vi e i konstant kontakt så vi drøfter og vi prater hele tiden og hvis vi plutselig trenger å prate om noka som e litt mer viktig så setter vi av tid til å prate om det så det en konstant kommunikasjon daglig...»*. Så begge informantene A1 og A2

er egentlig enig i at de blir involvert i spesialundervisning på skolen. Begge informantene er også enig i at de blir hørt og at de får snakke om utfordringer rundt spesialundervisning med sine nærmeste overordnede og assistentkolleger. Samtidig er informantene A1 og A2 også enig med inspektøren i forhold til at de har utfordringer med å finne tid og rom i en travel skolehverdag for å få en overordnet struktur på samarbeid. Det kommer frem at både ledelsen (inspektør) og assistenter A1 og A2 anser samarbeid rundt spesialundervisning som ganske tilfeldig. Samarbeidet går på personlig motivasjon og initiativ hos den enkelte assistent. Det kan tolkes som om de mangler overordnede arbeidsrammer som kunne ha effektivisert og strukturert spesialpedagogisk arbeid på skolen.

Assistentene bruker tida på individuell planlegging eller fellesplanlegging med de berørte partnere etter behov og har ikke noen faste tidspunkter unntatt den ene timen i uka. Informanten A4 sier kortfattet at de egentlig ikke har noe planleggings- eller veiledningstid, men at de snakker med faglærere når behovet oppstår. Både informant A3 og A4 innrømmer at det blir satt av for lite tid til egen planlegging og at samarbeidet med fagpersonell på skolen i praksis er sporadisk.

4.4 Veiledning til assistenter

Her presenteres resultater knyttet til veiledning til assistenter som er involvert i arbeid med elever som har særskilte behov og som får spesialundervisning. Det har kommet frem i undersøkelsen at veiledning av assistenter er av betydning for at spesialundervisningstilbudet skal gjennomføres og følges opp.

4.4.1 Skoleledelsens og assistenes ulike syn på veiledning

Representanter for skolens administrasjon og assistenter viser forskjellige syn og oppfatninger av veiledningssituasjon.

Inspektøren sier at:

«Ja, æ har hatt to møter med alle assistenter som går på demmes roller, demmes arbeidsoppgaver, forventninger i løpet av arbeidsdagen, demmes også våres krav til

dem involverer seg, våres krav til at dem holder seg informert og oppdatert så det at æ har hatt to runder med assistenter...».

I følge inspektør har møtene handlet om skolens forventning til assistenter og deres forventning til skolen også kravet til assistentene om at de holder seg informert og oppdatert. Sist men ikke minst så er det kravet om å holde seg involvert og være interessert i det som foregår i skolen. Etterpå viste inspektøren «Pedlexhefte» som assistentene får. Heftet dreier seg om hvilke utfordringer som assistenten kan møte i sin yrkesutøvelse. Deretter forteller inspektøren om at assistenter deltar i møter med BUP og PPT, der assistenter får ny kunnskap om og rundt spesialundervisning. Samtidig sier inspektøren at disse møter blir en fin arena for assistenter der de kan utveksle sine erfaringer ved at de snakker om sine elever og hendelser i undervisningsforløpet. Til slutt fokuserer inspektøren på at assistentene sitter på et uvurderlig lager av kunnskap som må frem i lys og som kanskje lærerne ikke har. Rektor setter fokus på betydningen av å jobbe som et team og nå fellesmålene som er satt. Deretter løfter rektoren viktigheten av veiledningstimen som de har hver uke med assistenter: «... *den timen med veiledning for å være helt sikker på det her e det vi skal gjøre det må være forutsigbart hele tida, så holde vi oss innenfor opplegget så vi har assistenter som e med*». I tillegg blir det sagt at man må hele tiden skille mellom planleggingsfasen og gjennomføringsfasen når det gjelder opplegg, og at det blir feil å begynne og planlegge undervisninga mens selve undervisninga foregår. Som avslutning sier rektor at det er kjempeviktig å ha gode assistenter, men at det tar tid og mye arbeid før en assistent får så mye erfaring at han blir regnet som god.

«Gode assistenter e kjempebra det funker utmerket med gode assistenter, men mange assistenter trenger mye veiledning før de blir skikkelig gode assistenter».

4.4.2 Assistentenes behov for veiledning

Informanten A3 snakker om at hun savner veiledninga i starten når hun begynte å jobbe der. Her ser vi motstridende utsagn fra informantene A3 og R i følge informanten A3 mangler de den uhyre viktige veiledninga av de nye ansatte. Mens rektor sier at det er bare to typer veiledning av assistenter og ingen av dem handler om å veilede nyansatte inn i arbeidslivet på skolen. Informant A 3 opplever at hun ikke fikk noe strukturert veiledning fra skolens ledelse i forhold til hvilke oppgaver hun skulle utføre. På den en siden mener informanten A3 at:

«Ja, det synes æ no æ savnet det litt i starten æ begynte å jobbe her, fordi at æ fikk ikke no sånn konkret sånn her skal vi gjøre det, vi har på en måte måtte følt oss litt frem, kossen skal vi, ja, æ har savnet veiledning i starten...».

Samtidig mener assistenten at veilederforholdene i det siste har blitt bedre: «... men no er det mye bedre samarbeid». Informanten A3 har følt at hun har ikke fått den tilstrekkelige veiledninga i den uhyre viktige oppstartsfasen i sitt nye yrke. Hun sier selv at veiledningen har blitt bedre uten å utdype på hvilken måte har den blitt det.

Informant A4 ser ut til å være enig med informanten R at det finnes ganske gode rutiner i forhold til veiledningsmøter med sine nærmeste overordnede.

«Vi blir observert og får veiledning i forhold til setninga med elever vi får veiledning i relasjonsbygning med elevene, vi får tilbud i forhold til det vi synes er vanskelig også i tillegg får æ veiledning fra lærere som æ jobber tett på»,

Det er overenstemmelse mellom rektor og informant A4 angående deres mening om rammer og struktur i forhold til veiledning av assistenter på skolen. Videre sier informant A4 at veiledning handler om å skape gode relasjoner med elevene, også får de hjelp med utfordringer ved selve yrket, ved de praktiske utfordringer får de hjelp fra lærere som kjenner deres arbeidssituasjon.

4.4.3 Assistenes opplevelse med veiledning

Når det gjelder informantenes opplevelse av hvordan veiledningen fungerer viser det inspektøren og A1 forteller at det er likhet mellom deres syn på at det er ganske god veilederpraksis på skolen. Informanten A2 er også ganske enig med dem i forhold til samarbeid og hjelp som de får fra kolleger og de nærmeste overordnede.

«Æ må jo lese meg opp på det vi holder på med, ja, og æ synes dem er flink til å veilede meg kossen æ skal gjøre ting i forhold til for eksempel når vi begynte å jobbe setningsanalyse skriverammer for eksempel».

Informanten A1 skiller ikke mellom samarbeid og veiledning. Hun sier at det å komme frem med sine egne forslag for undervisning og bli hørt er et gode som man har på den skolen.

Assistenten hevder også at hennes erfaring har hjulpet henne med å bli hørt, «... æ har jobbet i 10 år, æ har jo ganske god erfaring med det, så sant æ kan jo komme med mine forslag». Samtidig påpeker A1 at: «... vi har veldig lite assistenter som snakker i lag og sånt». Dette kan også være en av grunnen for å sette seg inn i fagstoffet selv uten noen tilsiktet veiledning fra andre.

Informanten A2 vinkler tema om veiledning inn i hvordan veiledning hjelper han til å forbedre sin undervisning i forhold til den enkelte elev. Han sier at det er ganske tydelig at de (kontaktlærere/faglærere) forteller om hvordan eleven bruker å være og hvordan de har tenkt at han skulle håndtere det. A2 sier at han er fornøyd med veiledninga han får, dette vises i informasjonsmengden som informanten får gjennom veiledning fra sine nærmeste overordnede og andre assistenter.

«Så vi e såpass inn når vi har så mye informasjon etter hvert når æ rapportere tilbake så kan vi egentlig spikre enda bedre plan, vi kan egentlig rett og slett prate med de lærere og fortelle hva som har skjedd og drøfte litegran på kossen vi kan gjøre det bedre og ka skal vi gjøre det neste».

Rektor deler veiledning inn i to former. Den første formen omhandler veilederpraksis der arbeider assistentene i grupper sammen med spesialpedagog og modellerer. Den andre formen er å ta utgangspunkt i et kjent opplegg som «Numicom» der hovedtema er mengdelæring i matematikk. I følge rektor er det slik veiledning foregår, der de sitter og jobber med hvordan man skal bruke opplegget på den mest effektive dvs. den mest nyttige måten for eleven.

«Med mengdelæring i matematikken så e det inn på veiledning vi sitter og jobber med kossen vi bruker det opplegget steg for steg, fordi vi ikke har råd til å gjøre feil så det er kjempeviktig at vi for gjort det riktig første gangen».

Det hviler et stort ansvar på å klare å gjennomføre opplegget første gang i følge rektor fordi det er ingen terskel for feil. Repetisjon er den andre formen for veiledning i følge rektor:

«... også e det veldig ofte repetisjon etterpå da e det ganske kjent å jobbe med, når vi inkluderer i klasserommet så går vi gjennom klassen sin plan også sjå på kossen aktiviteter min elev har stort utbytte av og kan nå sine mål ved å være sammen med klassen.».

Videre legger rektor stor betydning i prinsippet inkludering av eleven i klassen. Dette får han ved å prøve så godt han kan å samkjøre den faglige planen hos eleven sammen med planen til resten av klassen. Som rektor sier ovenfor, blir det viktig å se hvilke aktiviteter den enkelte elev har stort utbytte av. Det beskrives at slik jobber de hver uke med og prøve å samkjøre planer til elever med resten av deres representative klasser.

4.5 Oppsummering resultater

I presentasjonen av resultater er det lagt vekt på å knytte funnene til delproblemstillingene; oppgaver det forventes assistentene skal ha og hvilke oppgaver får de, involvering av assistenter i samarbeid om spesialundervisning og IOP og hvilken form for veiledning assistentene får. Avslutningsvis i dette kapitlet oppsummeres kort de mest fremtredende trekk i materialet.

4.5.1 Hvilke oppgaver forventes at assistentene skal ha og hvilke oppgaver får de?

Resultatene viser at det er delvis uoverensstemmelser mellom ledernes forventninger og de egentlige oppgaver som assistentene får. Skolelederne (inspektøren og rektor) mener at assistenten skal være en praktisk tilrettelegger og har et oppfølgingsansvar. De har forventninger til at assistenten skal følge opplegget og er på mange måter styrt av spesiallæreren. Mens en av assistentene ikke er enig med ledelsen, og mener at hun også har oppgaver som går ut over å være en vanlig tilrettelegger for elevene. Resultatene indikerer at to assistenter påtar seg undervisningsansvar, og de forandrer oppleggene fra pedagogene. Mens de to andre assistentene sier at de gjør de oppgavene som deres ledelse ber om, og at de ikke påtar seg ekstra ansvar utover dette.

4.5.2 Hvordan involveres assistenter i samarbeid med IOP?

Funn i materialet viser at skolelederne (inspektør og rektor) har god organisering og struktur rundt involveringa av assistenter i samarbeid med IOP. Samtidig viser resultatene at en av skolelederne er usikker på hvordan assistentene involveres i arbeidet med IOP i praksis.

Videre viser funn at assistenter har forskjellige oppfatninger i forhold til hvordan og hvor godt de blir involvert i samarbeid med IOP. Resultatene peker på at graden til involvering av assistenter i samarbeid rundt IOP er ganske varierende og individuell. Funnene indikerer at det er to assistenter som stiller seg kritisk til manglende rammer og initiativ for involvering av assistenter fra skolens ledelse. En av assistentene er fornøyd med samarbeidet, men ser at samarbeidet blir forbeholdt hvert enkelt team. Resultatene viser til at en av assistentene kan skrive/evaluere deler av IOP-en på egen hånd. En av assistentene ser ut til å mene at det er kontinuerlig arbeid med IOP på skolen. Mens en annen assistent følger klare retningslinjer fra ledelsen og kjenner til hvilke oppgaver han kan og bør gjøre. Samtidig viser resultatene at en av assistentene får ansvaret for utarbeidelsen og evalueringen av IOP sammen med spesiallærer.

4.5.3 Hvilke samarbeidsarenaer deltar assistentene på?

Resultatene viser stor variasjon i informantenes uttalelser. Det er to informanter som ser forskjellig på egen deltagelse på de forskjellige assistentarenaer. En av disse assistentene peker på mangel på organisert samarbeid mellom lærere og assistenter og at det er hun selv som må ta initiativ på egen hånd for å finne samarbeidspartnere. Resultatene viser at en av assistentene har delte meninger i forhold til samarbeidsarenaer som assistentene kan delta i. Funnene viser at en informant er godt tilfreds med rammene for samarbeidskultur på skolen, men at han jobber mye individuelt. Videre viser resultatene at det er to assistenter som har godt samarbeid med sine nærmeste kolleger og overordnede. To andre assistenter er enige i at de mangler tid til å ha et godt samarbeid og den tiden de har går med til å forberede seg til timene individuelt.

4.5.4 Hvilken form for veiledning får assistenter?

Resultatene viser uoverensstemmelser mellom teori og praksis når det gjelder veiledning av assistenter. Skolelederne og assistentene har ulik forståelse av hva veiledning innebærer, og assistentene skiller ikke mellom veiledning og samarbeid. Skolelederne (rektor og inspektør) mener at de har gode rutiner i forhold veiledning av assistenter, mens assistentene oppfatter hvordan veiledning fungerer på forskjellige måter. En av assistentene påpeker at det mangler

veiledning av de nye ansatte, men hun sier også at veiledningsforholdene har blitt bedre. En annen assistent er enig med skoleledelsen om at de har gode rutiner på arbeidsplassen i forhold til veiledningen. To assistenter er enige om at de får veiledning og hjelp fra alle i skolens fagpersonale. **Resultatene indikerer** at assistentene har ulik oppfatning av veiledersituasjonen og den veiledningen de får, sammenlignet med skoleledelsen. Noen opplever den bra og andre mener det er et forbedringspotensial når det gjelder å få den veiledningen de trenger for å tilrettelegge for og følge opp elevenes spesialundervisningstilbud.

Kapitel 5

Drøfting

I dette kapitlet drøftes hvilke funksjoner og oppgaver assistenter har i spesialundervisningen, og hvordan de involveres assistenter i samarbeid og hvilke form for veiledning de får relatert til den teoretiske bakgrunnen presentert i kapitel 2.

5.1 Assistentenes arbeidsoppgaver

Her drøftes resultater av undersøkelsen om assistentens sine oppgaver i lys av lover og forskrifter retningslinjer og forskningen på feltet.

5.1.1 Fra praktisk tilrettelegging til undervisningsoppgaver

Resultater av undersøkelsen løfter frem ulikheter mellom skoleledernes sine forventninger og den egentlige oppgaven som assistentene får. Skolelederne uttrykte sine forventninger i form detaljerte beskrivelser av assistentens oppgaver og plikter. Forventninger til assistentene dreier seg om å følge opplegget til spesiallærere og blir på mange måter styrt av det. I følge undersøkelsen fra *Levanger kommunen* har assistenter i skolen fått nye arbeidsoppgaver de siste årene, og ganske ofte har assistenter i skolen en vanlig assistentstilling kombinert med stillingsprosent i SFO (Levanger kommune, 2012). Som en konsekvens av å ha nye oppgaver, kan det føre til usikkerhet overfor hvilke rolle assistentene egentlig har i skolen. Denne uavklarte situasjonen ser ut til å bli forsterket at en av skolelederne i min undersøkelsen hadde uklare retningslinjer i forhold til forståelsen av de praktiske funksjoner til assistentene. I tillegg til et godt og konstruktiv samarbeid er det i følge Fox (2010) helt avgjørende å danne klare rammer rundt lærerens og assistentens oppgaver i skolehverdagen. Undersøkelsens resultater tyder på at det var uklarheter i forhold til de praktiske hverdagslige arbeidsoppgaver som assistentene skulle utføre. Dette kan være en av grunner til at to av assistenter i min undersøkelse påtar seg undervisningsansvar. I følge opplæringsloven §10-11 skal personale som ikke er tilsatt i undervisningsstilling ikke ha ansvaret for undervisningen. I ettertid tenker

jeg det kunne vært lurt å stille direkte spørsmål om hvordan assistentene så på sin egen rolle. Samtidig bør det påpekes at assistentene har fått mer sentral rolle i forhold til elever med særskilte behov i skolen de siste årene. I min undersøkelse viser at assistentene påtar seg oppgaver som går utover rammene av å være en praktisk tilrettelegger. Dette stemmer med Fox (2000) som sier at det finnes mer enn fem betegnelser for hvordan du kan betegne assistentens rolle og oppgaver: ufaglærte assistent, støtteassistent, spesialassistent, ikke-undervisende assistent, pedagogisk assistent og undervisningsassistent bli brukt (Fox, 2000).

5.1.2 Fra å følge planer i praksis til frihet til selvstendig utforming av planer

Resultatene fra min undersøkelse viser at det er sammenfallende oppfatninger mellom skoleledelsen og to av assistentene når det gjaldt assistentenes arbeidsoppgaver som sier at de gjør de oppgavene som ledelsen ber om. I følge Gustafson & Sevje (2015) innebærer assistentens oppgaver å støtte elever med særskilte behov, bistå undervisningspersonalet og bidra til et godt læringsmiljø. For disse to assistentene i min undersøkelse som påtok seg mer ansvar enn det som var forventet, gikk utover over lovpålagte rollen å være praktisk tilrettelegger. En assistent ønsket å gå utover det å være en praktisk tilrettelegger, fordi hun opplevde at hun hadde kompetanse og ønsker dette, men hennes kompetanse ble ikke brukt av skolelederne og hun ønsket seg en annen rolle. I følge Borg mfl. (2014) består arbeid til en assistent av faglig arbeid og det sosiale arbeid. Mens Fox (2000) sier at på den ene siden er lovens forskrifter med på å definere assistentens oppgaver og setter fokus på at assistenter ikke skal drive med spesialundervisning, men på den andre siden at assistenten kan gjennomføre et undervisningsopplegg som er utarbeidet av lærere eller spesiallærere. Den ene assistenten ønsket seg mer undervisningsansvar, og uttrykte at hun med sin utdanningsbakgrunn skilte seg fra andre assistenter i undersøkelsen. Denne assistenten skilte seg ut fra de andre, fordi hun hadde formell utdanning i pedagogikk og spesialpedagogikk. For henne var stillingsbetegnelse assistent bare et navn for hennes stillingsfunksjon på skolen. Resten av assistentene som ble intervjuet hadde barne- og ungdomsarbeiderutdanning. Skoleassistenter i Norge har blitt en viktig gruppe for elever med særskilte behov, og i det norske skoleverket i forbindelse med spesialundervisning. Den økte bruk av assistenter i spesialundervisning (Nordahl mfl.,2016) kan være fare for at assistentens oppgaver er i ferd med forandre seg til å bli mer en enn praktisk tilrettelegger av undervisning.

5.2 Assistentenes involvering i IOP og ulike former for inkludering

Her blir tema assistentens involvering i spesialundervisning og IOP drøftet. Assistentens involvering blir belyst gjennom tre faser for arbeid med IOP.

5.2.1 Assistentens involvering i arbeid med IOP

Her blir det drøftet tre forskjellige faser i IOP arbeide, planlegging, gjennomføring og evaluering, og hvordan assistentene involveres i de ulike faene i arbeidet med IOP.

Deltakelse i planleggingsfasen

Funn av i datagrunnlag viser at skolelederne er fornøyde med de overordnede regler for involvering av assistentene i den generelle arbeid med IOP. Når vi derimot begynner å se i detalj på hvordan skolelederne utrykte seg finner vi ut at en av skolelederne har mangelfull kunnskap rundt den egentlige involveringen av skolens pedagogiske støttepersonell. Det som skolelederne opplyste å ha en god kontroll om var de overordnede arbeidsrammer for planlegging, gjennomføring og evalueringsfasen av arbeidet med IOP. En av skolelederne ga en detaljert beskrivelse av saksgangen i det overordnede arbeid med IOP. For han var det viktig å kunne regelverket rundt det, det var spesielt § 5-1 (retten til spesialundervisning) og § 5-6 (sakkyndig vurdering) som vanligvis utløser ekstra ressurser» (Ekeberg og Holmberg, 2005). Det viser at denne fasen er svart avgjørende for at det skal utløse ekstra ressurser i forhold til støtte til enkeltvedtak eleven. Ifølge Fox er dette en av PPT's mest fundamentale oppgaver, og målet med sakkyndig vurdering er i opplæringsloven § 5-3 at den skal vise om eleven trenger eller har behov for spesialundervisningen, og hvilken opplæring som skal gis (Fox, 2000). Undersøkelsens resultater viste ulike opplevelser blant assistentene i forhold til hvor godt de blir involvert i arbeid med planlegging av IOP. Det var en assistent som uttalte seg at han kunne planlegge deler av IOP, og dette kan ses i sammenheng med at han har en formell utdanning i et skolefag og dermed fra hans ståsted kan planlegging og skriving av IOP- legitimeres med formell kompetanse i faget.

Deltakelse i gjennomføringsfasen

Assistentene uttrykker seg på forskjellige måter i forhold til sin deltagelse i gjennomføringsfasen av IOP. I undersøkelsen som det ble nevnt tidligere var det to assistenter

som følte at de kunne forandre på oppleggene fra spesiallæreren når de ønsket det. Disse utsagnene viser indirekte at de hadde overført sine oppgaver fra å være en praktisk tilrettelegger til å være en praktiserende lærer. Samtidig hadde de heller ingen spesialpedagogisk kompetanse og kunnskap til å gjøre slike forandringer. En annen assistent følte at hun kunne få flere oppgaver når det gjaldt gjennomføringen av IOP, en av grunnene til det var at hun hadde pedagogisk kompetanse i tillegg til spesialpedagogisk kompetanse. Ut i fra behovet om spesialpedagogisk kompetanse, er bruk av kvalifisert fagpersonell svært liten for elever med særskilte behov (Germeten, 2014). En av assistentenes uttrykte seg at han alltid leste gjennom IOP til eleven før undervisningen. Dette kan være med å påvise en profesjonell holdning til sitt arbeid hos denne assistenten. Alle assistentene så ut til å ha klart for seg den viktige rollen som støtte de utgjør for spesialelevne både sosial og faglig. Fox (2000) hevder at elever som sliter med følelser, sosiale utfordringer, konsentrasjonsproblemer og dårlige arbeidsvaner har behov for ekstra støtte på skolen og av foreldrene. Resultatene viser at to assistenter følger opplegget fra spesiallæreren fullt ut, og de påtar seg ikke ekstra oppgaver. Undersøkelsen i sin helhet viser individuelle forskjeller i forhold til graden av deltagelse til assister og hvilke oppgaver de for. Dette ser ut til å være avhengig av den skolen som assistenten jobber på og hvordan assistenten opplever sin kompetanse.

Deltakelse i evalueringsfasen

I følge Fox (2000) en av skolens oppgaver er å samarbeide med foreldrene om hvilke tiltak som skal gjennomføres. Dette er grunnleggende at assistenten skal ha kunnskap om foreldrenes syn. Foreldrenes skriftlig samtykket i forhold til godkjenning av en IOP er en grunnleggende å tenke på for hele det pedagogiske personalet rundt eleven. I undersøkelsen er det en assistenten som sier klart at det er kontaktlæreren som har hovedansvaret for IOP. Videre sier han at ansvaret for utarbeidelsen og evaluering av IOP blir tvunget på han og spesialpedagogen. Det er en assistent til på samme skole som sier at hun ikke blir påtvunget et slikt ansvar, og at det er spesiallæreren og kontaktlæreren oppgaver og ansvar. Hvis det er slik at en assistent som ikke har spesialpedagogisk utdanning skal lage deler av IOP, er dette utenfor ansvarsområdet til en assistent. Germeten (2014) hevder at fagpersoner som har spesialpedagogisk kompetanse blir brukt på andre områder i stedet for å bruke sin kompetanse innen det spesialpedagogiske feltet. Samtidig uttaler en annen assistent at det er lærer og spesiallærer som evaluerer IOP på skolen. En annen assistent uttrykker at det er primært spesiallærer og kontaktlærer som har hovedansvaret ved evaluering og utarbeidelsen av IOP. Hva assistenten mente med ordet primært er uklart, men det kan indikere på at denne

assistenten i liten grad er involvert i utarbeidelsen og evaluering av IOP. Ut i fra resultatene som er drøftet her viser det seg at det er ganske variasjoner i forhold til i hvilken grad assistentene er involvert i evalueringen av IOP.

5.2.2 Ulike former for inkludering og betydning for assistentes arbeid med IOP

De tre dimensjonen organisatorisk og fysisk, sosial og faglig og kulturell inkludering er av betydning for om elevene opplever «innenfor» og «utenfor» i klassens felleskap og dette bør være en del av skolens og assistentenes arbeid med IOP. Det kan være avgjørende om elevenes opplevelse å være inkludert og får muligheter til å delta med bakgrunn i deres individuelle forutsetninger (Nilsen, 2017). Det innebærer at disse faktorer er av betydning for assistentenes arbeid og involvering i IOP. Resultatene drøftes således i lys av de tre dimensjonene for inkludering.

Organisatorisk og fysisk inkludering

På spørsmål om hvordan assistentene involveres i forhold til samarbeid med IOP, uttrykte de seg at det er både varierende og individuelt. To av assistentene under intervju stiler seg kritiske til den manglende organisering av samarbeid i og rundt IOP. Assistentenes kritikk er rettet mot skoleledelsen i forhold til manglende initiativ for å involvere assistentene mer med i samarbeid rundt IOP. Denne utviklingen kan viser seg å være problematisk spesielt i forhold til enkeltvedtak elever. Utfordringene kommer i form av at det kan skape ganske så uklare organisatoriske rammer rundt enkeltvedtak elevene. Nilsen (2017) hevder at den organisatoriske og fysiske delen av inkluderingen handler om organiseringsformer og plassering. Det dreier seg om rammer som skapes rundt eleven der eleven får sin opplæring. Enkeltvedtak elevene kan vise seg å være ganske så avhengig av sine nærmeste støttepersoner på skolen. Assistenten kan være en fagperson som spesialeleven tilbringer mest tid sammen med i skolesammenheng. Ifølge *forskningsprosjektet SPEED* uttalte seg lærere som deltok i undersøkelsen at 8 av 15 elever, ca. halvparten av elevene får spesialundervisningen tilrettelagt av en assistent (Bachmann, Haug og Nordahl, 2016). Dette belyser og forsterker synspunktet om at assistentens står i en særegen posisjon i forholdet til spesialeleven. Det kan argumenteres i sin tur at assistenten skal få større innpass i forhold til samarbeid med IOP i lag med kontakt og spesiallærer. Assistentens rolle i utarbeidelsen av IOP kan på mange punkt være avgjørende om eleven blir inkludert «innenfor» felleskapet eller «ekskludert» ut av det. Inkluderingsperspektivet vier seg på at assistentene, ganske ofte er den personene som

har den beste relasjonen til eleven. Assistenten skal også etter plan ha rollen som støttekontakt og vær en sosial mentor for eleven. Ergo kan assistent ha førstehåndskunnskap om elevenes vansker, vaner, ønsker, mestringsfølelse. At elevene får større mulighet til å komme seg ut av stigmatiserende rammer som representere en til en undervisning og bli en del av klassen og etterhvert bli inkludert i hele skolen. Det kan også dreie seg om den praktiske organiseringen av undervisninga, «og om det innenfor vanlig skole er i vanlig klasse eller i egne grupper og enetimer» (Nilsen, 2017, s24) Dette er grunnen til at man kan argumentere for at involveringen av assistenter i samarbeid rundt IOP skal være større. Det som var noe overaskende var at skolelederne uttrykte at de var godt fornøyd med den overordnede organiseringen til involveringen av spesialundervisning. De uttrykte seg ganske bastant på at de hadde godt organisering rundt inkludering av assistenter i samarbeid med IOP. Det viser klare intonasjoner på at de er fornøyd med den praksisen som var gjeldende på skolen. Samtidig viser det seg at skolelederne usikkerhet i forhold til den egentlige praksisen som foregår mellom assistenten og resten av skolekollegiet.

Sosial inkludering

Assistentens uttalelser indirekte at som det ble sagt før varierende forhold til generelle men også til den sosiale demisjonen av inkluderingen. Dette kan vise seg at den sosiale demisjonen av inkluderinga til assistentene kan på sett og vis påvirke den sosiale trivselen til eleven. Den sosiale dimensjonen ved inkludering går mer på den indre verdien for opplæringen hos elevene, om de arbeider, lærer og omgås sammen, har gode relasjoner, osv (Nilsen, 2017). Ut i fra dette kan man trekke paralleller til det pedagogiske personalet på skolen og hvilke relasjoner de har med hverandre. På mange måter kan deres «gode», «dårlige» eller manglende relasjoner gjenspeile seg over på skolens elever. Nilsen hevder at under den sosiale dimensjonen blir inkludering ansett som noe større enn utbytte for den enkle eleven. Samtidig påpekte assistenten at dette inkluderende samarbeidet bare var forbeholdt team og strekte seg ikke ut til resten av skolen. Det var ikke bare assistenter i min undersøkelse som var misfornøyd med inkludering innenfor sin egen arbeidsplass. Det var en assistent som ga signaler om at hun følte seg godt inkludert i samarbeid med andre. Nilsen beskriver inkluderingen ikke bare som et gode for individet, men også et gode for felleskapet i skolen og for resten av felleskapet forøvrig ved at individer med forskjellig kulturell bakgrunn og forutsetninger lærer å bo i et sosialt felleskap der man setter pris på hverandre. Ut i fra utsagn til assistenten kan man trekke foreløpige konklusjoner om at den sosiale delen av inkludering blir tilfeldig avhengig av individuelle premisser hos hver enkelt person.

Faglig og kulturell inkludering

Det som kom frem i undersøkelsen var en ganske tydelig indikasjon på at assistentene har ulik oppfatning av veiledersituasjon og den veiledningen de får sammenlignet med skoleledelsen. I undersøkelsen var det en assistent som satt fokus på den ulikheten av oppfatninger som assistentene og skolelederne hadde. Hun uttrykte misnøye med sin egen situasjon ved å opplyse om at det var generell mangel på veiledning av de nye ansatte på skolen. Det kom frem at hun manglet veiledning generelt og i forhold til den faglige veiledningen. Nilsen (2017) mener at den tredje dimensjon handler om den faglige og kulturelle siden ved inkludering. Den ene assistentens misnøye skilte seg ut fra resten av assistenter i undersøkelsen. Kanskje dette kan ha bakgrunn i at hennes formelle utdanningsgrunnlag var på et høyere nivå enn resten av assistentene. Som et resultat av det kunne viljen og forventningene om bedre veiledning bli formulert på enn mer tydelig måte sammenlignet med hennes kollegaer. Disse utsagnene antyder den generelle skolepraksis om manglende faglig inkludering av sine ansatte, dermed kan praksisen igjen gjenspeile seg i forhold til elevenes faglige inkludering. I følge Nilsen dreier det seg om «i hvilken grad elevene arbeider sammen om noe, om de deler et visst felles faglig innhold, om de arbeider med felles oppgaver, og også om de tar del i felles arbeidsmåter og aktivitetsformer som del av det faglige arbeidet og innholdet. I undersøkelsen viste det seg at to assistenter hadde ganske frie faglige rammer der dem kunne gå forbi det faglige opplegget fra spesiallæreren. En av disse assistenter påtar seg også mandat til å forandre deler av IOP til eleven uten å ha noen form for spesialpedagogisk kompetansen. Egelund og Tetler (2009) mener at de som gjennomfører spesialundervisning må ha faglig forståelse av spesialpedagogikk. Opplysningene fra assistenter demonstrerer at assistentene har fått en vridd forståelsen av sin egen rolle i fra å være en praktisk tilrettelegger til den praktiserende pedagogen. Samtidig skal det nevnes at en av assistentene har en formell utdanning i et av skolefagene. Det kan argumenteres for at denne forandringen som assistenten gjør i forhold til IOP gir større muligheter for faglig inkludering til spsialeleven. I følge Nilsen (2017) er det avgjørende at stemmen til eleven blir hørt, hvordan han eller hun opplever og tar del i det faglige arbeidet.

For elever med spesialundervisning kan den faglige og kulturelle dimensjonen synliggjøres gjennom den individuelle opplæringsplan (IOP), og sammenligne hvordan arbeidsplaner for disse elevene er dannet. En sammenligning av det faglige innholdet i IOP sammen med planene for ordinær opplæring til resten av klassen kan vise hvordan tilpassingen har virket i

forhold til elevens forutsetninger og evner. Undersøkelsen viser at det er to assistenter som uttaler at de har et godt samarbeid med sine nærmeste arbeidskollegaer på skolen. Det kan i sin tur gi løft til elevene opplevelsen av den faglige læringen på skolen. Om faglig og kulturell side ved inkludering er vellykket blir da målt i forhold til elevens opplevelse av den faglige læringen og mestring i skolefelleskapet. «Det kan igjen ha betydning for opplevelsen både av mening med det faglige arbeidet, opplevelsen av mestring og av utbytte av opplæringen». (Nilsen, 2017, s.28).

5.3 Assistentenes behov for og opplevelse av veiledning

For å drøfte assistentenes behov for og opplevelse av veiledning vil jeg drøfte mine funn i lys forskning nasjonalt og internasjonalt presentert i kapitel 2. Fokuset rettes mot informantenes besvarelser og tolkningen på spørsmålene om behov for og opplevelse av veiledning, samtidig vil jeg bruke relevant data fra skolelederne.

5.3.1 Assistentene behov for veiledning

Assistentene i min undersøkelse sier de utfører sine handlinger ut i fra de kunnskaper og ferdigheter de har. De fleste assistentene skilte ikke mellom samarbeid og veiledning. Det var for eksempel en assistent som sa at det var mangel på veiledning av de nye ansatte. For henne var det mangel på de overordnede rutiner fra skolelederne som ikke hadde veiledet henne godt nok i forhold til hennes praksis. Forskningen viser at i England har de gjennomført et prosjekt som heter *The Deployment and impact of Support Staff (DISS)*, hvor hovedformålet var å utvikle alternative strategier til veiledning og støtte til lærerassistent (Webster, Russell & Blatchford, 2016). De tre hovedkomponentene var; utplassering, praksis og forberedelse. Dette prosjektet var et forsøk for å forandre den ueffektive praksisen til engelske lærerassistenter. I min undersøkelse hadde alle assistentene en eller annen form for formell utdanning. At alle assistenter har utdanning som barne - og ungdomsarbeider er ikke vanlig i Norge. I følge Navarro (2015) står den nivådelte utdanningsmodellen fra England i kontrast til den norske, hvor assistenter ikke trenger formell utdanning. Assistentene i min undersøkelsen har delte meninger om behovet for veiledning. Halvparten av assistentene som deltok i undersøkelsen var fornøyd med den veiledningen de fikk. I ettertid har jeg tenkt at det kunne

ha vært fint å stille dem et supplerende spørsmål om hva som egentlig var bra med den veiledningsformen som skoleledelsen hadde utviklet.

5.3.2 Assistentenes opplevelse av veiledning

I samtale med assistentene kom det frem ulike oppfatninger av veiledningen, både fra skolelederne og assistentene. Noen av assistentene opplevde den som god, andre mente at det var behov for forbedringer når det dreide seg om tilrettelegging og oppfølging av elevens spesialundervisning. En assistent var enig med skolelederne at de hadde gode rutiner for veiledning av assistenter. Flere utsagn fra assistentene tyder på at det var mange som opplevde at det var manglende retningslinjene og veiledning fra skolelederne. Forbedring kan eventuelt skje på flere områder, slik som Tellefsen og Engh (2000) foreslår blant annet gjennom nasjonale regler og mønstre for praksisen som alle skoler og assistenter kan følge. Deretter sørge for at det stilles krav til at alle assistenter har godkjent opplæring, og tilrettelegging av utdanning for assistenter og obligatorisk innføringskurs. Slike endringer kan føre til at lærere blir usikre på om assistentene tar over deres arbeidsoppgaver. Hvis vi sammenligner dette med den utviklingen som skjedde i England, der mange lærere under det storstilte prosjektet (DISS) følte at deres yrke ble truet av det økende antallet læreassistenter (Webster, Russell & Blatchford, 2016).

Kapitel 6

Avslutning og konklusjon

Målet med min undersøkelse var å få innsikt i hvordan assistenter brukes i spesialundervisningen i skolen med fokus på hvilke oppgaver har assistentene og hvilke oppgaver får de, hvordan de i samarbeid knyttet til spesialundervisning og IOP arbeid og hvilke form for veiledning får assistenter. Dette er det redegjort for både i kapitel 4 og 5, og avslutningsvis i dette kapittel vil jeg oppsummere kort hovedkonklusjonen fra mine funn.

I sin helhet har undersøkelsen påvist bred spekter av oppgaver og funksjoner som assistentene utførte. Undersøkelsen indikerte at oppgaver omfattet både praktisk tilrettelegger av undervisning til praktiserende lærer. En av grunnene til dette kan være at alle assistenter som var med i min undersøkelse hadde formell utdanning som var knyttet til pedagogiske oppgaver. Ønsket om en mer betydningsfull rolle enn praktisk tilrettelegger kan forklares med at de ønsket å lage undervisningsopplegg til sine spesialelever. Forklaringer til assistenter synliggjorde at de ønsker seg forandringer av sine oppgaver i spesialundervisningen.

6.1 Hvilke oppgaver får og har assistentene i spesialundervisningen

Resultatene viste at det var uklarheter i forhold til de oppgavene som assistentene har og de oppgavene som assistentene får. Skolelederne ga uttrykk for at de hadde klare forventninger og detaljerte beskrivelser av assistentenes arbeidsoppgaver, og at assistentene måtte bli styrt av spesiallærerne og deres undervisningsopplegg. Undersøkelsen avslørte forskjeller mellom de praktiske oppgaver som det var forventet at assistentene skulle gjøre og de oppgavene de utførte i praksis. Resultatene viser at det var to assistenter som gikk bort i fra undervisningsopplegg til spesiallæreren og forandret spesialundervisningstilbudet etter sine egne premisser. Funnene viser også at to av assistentene gikk bort i fra rollen som praktisk tilrettelegger til å undervise. Samtidig viser resultatene at to assistenter fulgte de å overordne føringene fra skolelederne. Min hovedkonklusjon er at assistentenes oppgaver er ganske varierende, og er bygget rundt omstendighetene og individuelle forutsetninger til hver enkelt assistent.

6.2 Hvordan assistentene involveres i samarbeid og IOP arbeid

Resultatene fra assistentenes involvering i samarbeid om spesialundervisning og IOP viser seg å følge noen av de samme uklare retningslinjer som deres arbeidsoppgaver. Resultatene antydte at skolelederne hadde god kontroll over overordnede rammer til assistentens samarbeid om spesialundervisning og IOP. Samtidig viste det seg at en av skolelederne manglet kunnskap om assistentens samarbeid i praksis. Undersøkelse synliggjorde at den egentlige praksisen om assistenter involvering i samarbeid var varierende. Samarbeid for assistenter var enten god eller mangelfull. En av assistentene ønsket seg mer samarbeid og involvering i forhold til arbeid med IOP. Undersøkelsen viser at en av assistentene kunne evaluere og forandre deler av IOP, og en annen assistent evaluerte og skrev IOP sammen med spesiallæreren. Hovedkonklusjonen er at det er individuelle forskjeller i forhold til graden av assistentens deltakelse i samarbeid og hvilke oppgaver de får.

Undersøkelsen viser betydelig skille mellom informantenes uttalelser i forhold til de samarbeidsarenaer som de deltar i. En av assistentene er misfornøyd med den manglende struktur med organiseringen av samarbeidsarenaer fra skolelederne. En av skolelederne forklarer at det er en generell mangel på tiden i skolen og at assistenter og lærere har ulike arbeidstider. Hovedkonklusjonen er at assistentenes meninger delte seg på midten, der halvparten av assistenter hadde mange samarbeidsarenaer som team og IOP, mens de andre assistenter ikke var inkludert i disse arenaer.

6.3 Hvilke form for veiledning assistenter får

Det som kom frem i undersøkelsen var en indikasjon på at assistentene oppfattet veiledningssituasjon på ulik måte. I tillegg viste det seg at assistentene hadde delte meninger om behovet for veiledning. Halvparten av assistenter uttrykte at de var fornøyd med den veiledningen de fikk. De andre assistentene mente at skolelederne kunne ha forbedret veiledningen av oppfølging og tilrettelegging i spesialundervisning. Flere assistenter forklarte at de vil ha forandring i forhold til regler og struktur fra skolelederen. Samtidig var det en assistent som uttrykte seg til å være fornøyd med de overordnede retningslinjene for samarbeid fra ledelsen. Hovedkonklusjonene er at den veiledning assistentene fikk var betinget av deres egen oppfatninger og den skolen de var på.

6.4 Implikasjoner framover

En undersøkelse som dette har god potensialet til videreføring spesielt med tanke på at assistenten har en betydningsfull rolle i spesialundervisning i skolen. Forskning som *FOU-Prosjekt av Rambøllutvalget (2010)* og *Kvalitet I Opplæringen For Elever med Utviklingshemming* (Bachmann m.fl. 2016), har antydnet at man må få klarhet i assistentens oppgaver i spesialundervisning. Derfor synes jeg at det hadde vært interessant om man kunne gjennomføres en større kvantitativ spørreundersøkelse som kunne forske på assistentens oppfatning av sine oppgaver i spesialundervisningen. I ettertid har jeg blitt klar over at den generelle svakheten ved min undersøkelse var at jeg ikke tok med spørsmålet om assistentens roller i spesialundervisningen. Spørsmålet om assistentenes roller kunne gi et mer utfyllende datamaterialet til videre forskning. Så veien videre kan handle om å forstørre utvalget av representanter i undersøkelsen og lage noen enda mer tydeligere spørsmål om assistentens oppgaver og rolle i spesialundervisningen slik at den kunne bli generaliserbar.

Referanser

Bele, I. V., (2012). Hva er spesielt med spesialundervisning – slik lærer ser det? I Haug P. (Red.). *Kvalitet i opplæringa: Arbeid i grunnskolen observert og vurdert.*(s.223-s.241). (1.utg.) Oslo: Det Norske Samlaget

Blatchford, P, Webster, R, Russell, A., (2012) *Reassessing the Impact of Teaching Assistants: How research challenges practice and policy.* First edition. London: Routledge

Buli-Holmberg, J, Nilsen, S, Skogen, K. (2015) *Kultur for tilpasset opplæring(1.utg).*Oslo: Cappelen damm akademisk

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

Buli-Holmberg, J. & Nilsen, S. (Red.). (2010). *Kvalitetsutvikling av tilpasset opplæring: Om forbedring av opplæringen for barn, unge og voksne med særskilte behov.* (utg.1). Oslo: Universitetsforlaget

Egenlund, N, & Tetler, S., (Red.). (2009) *Effekter af spesialundervisningen: Pædagogiske vilkår i kompliserte læringsituationer og elevernes faglige, sociale og personlige resultater:* Hentet fra: <http://www.ft.dk/samling/20081/almDEL/UDU/bilag/259/661465.pdf>. dato:

15.02.2018

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

Kvale, S. & Brinkmann, S. (2012). *Det kvalitative forsknings-intervju.* (2.utg). Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.

Nilsen, S., (2008). *Spesialundervisning i skolen som ledd i tilpasset og inkluderende opplæring.* I Befring E. og Tangen R. (Red.) *Spesialpedagogikk.* (4.utg). (s.509-530) Oslo: Cappelen Damm AS.

Kvarv, S. (2014). *Vitenskapsteori-tradisjoner, posisjoner og diskusjoner.* (2.utg.) Oslo: Novus AS.

Gustafson T. & Sevje G. (2015). *Assistent i skolen.* (1.utg). Malin Saabye (Red.). Oslo: PEDLEX Norsk skoleinformasjon 2015. Trykk: RK Grafisk AS

Hausstätter, R. S. (2007) *Spesialpedagogiske grunnlagsproblemer: mellom ideologi og virkelighet.* Bergen: Fagbokforlaget

Haug, P. (2014). *Er inkludering i skulen gjennomførleg? I: S. Germeten (red.), De utenfor. Forskning om spesialpedagogikk og spesialundervisning. (s. 15-38). Bergen: Fagbokforlaget.*

Johannessen, A. Tufte, P. A. og Kristoffersen, L (2004). *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode. (2. utg.) Oslo: Abstrakt forlaget*

Gilje, N. & Grimen, H.(1993): *Samfunnsvitenskapenes forutsetninger: innføring i samfunnsvitenskapenes vitenskapsfilosofi.* Oslo: Universitetsforlaget AS

Nilsen, S. (Red.). (2017). *Inkludering og mangfold- sett i spesialpedagogiskperspektiv (1.utg).* Oslo: Universitetsforlaget

Haug, P. (Red.). (1995). *Spesialpedagogiske utfordringer. (1.utg.).* Oslo: Universitetsforlaget

Thagaard, T.(2011) *Systematikk og innlevelse: en innføring i kvalitativ metode (3.utg.)* Bergen: Fagforlaget Vigmostad & Bjørke AS. opplag 2011.

Håstein, H. & Werner, S. (2004). *Men de er jo så forskjellige. Tilpasset opplæring i vanlig undervisning. (2. utg.). (s.41-s.58)* Oslo: Abstrakt forlag.

Larsen, A.K. (2017). *En enklere metode: Veiledning i samfunnsvitenskapelig forskningsmetode (2. utgave)* Bergen: Fagbokforlaget Vigmostad & Bjørke AS.

Grønmo, S. (2004) *Samfunnsvitenskapelige metoder. Bergen: Vigmostad & Bjørke AS.* 4.opplag 2011

Nordahl, T, Hansen. O, (Red.). (2014) *Det vi vet om inkludering(1.utg.)Oslo: Gyldendal Akademisk*

Webster. R, Russell. A, Blatchford. P., (2016) *Maximising the Impact of Teaching Assistants: Guidance for school leaders and teachers: Guidance for school leaders and teachers.*2th.edition: London: Routledge

Rambøll (2010). FOU – Prosjekt: *Bruk av assistenter og lærere uten godkjent utdanning i grunnopplæringen. Hentet fra:*
<http://www.ks.no/contentassets/afe6517345344e88b59ccc644d98a684/rapport.pdf>. Hente dato: 10.09.17

Solli, K. A. (2005) *Kunnskapsstatus om spesialundervisningen i Norge*. Hentet fra:
<http://www.udir.no/Upload/Rapporter/5/Kunnskapsstatus.pdf>. Hente dato: 26.08.17

Faggruppe i Levanger kommune (2012). *Innstilling om bruk av assistenter i skolen*, Hentet fra: http://www.levanger.kommune.no/PageFiles/368595/3_1.pdf. Hente dato: 26.08.17

KS (2016) Lønnstabeller. Hentet fra: <http://www.ks.no/fagomrader/Arbeidsgiver/lonn-og-tariff/>

Navarro F. M. (2015) Learning support staff: A literature review OECD. *Education Working Paper*. no.125. 105

NESH (2006) Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, humaniora, juss og teologi, Den nasjonale forskningsetiske komite for samfunnsvitenskap og humaniora. Hentet fra:

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> Hentet: 18.02.2018

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/>

Skogstrøm, L. (2016, 15. november). Barneombudet advarer: Halvparten av spesialundervisningen er uten kvalifiserte lærere. Aftenposten. Hentet 21. november 2016, fra: <http://www.aftenposten.no/norge/Barneombudet-advarer--Halvparten-av-spesialundervisningen-er-uten-kvalifiserte-larere-608901b.html>

Barneombudet fagrapport(2015).Uten mål og mening. Hentet fra: http://barneombudet.no/wp-content/uploads/2017/03/Bo_rapport_enkeltsider.pdf Hente dato: 25.12.2017

Laland Usken, S.R. (2017) Skoleassistenten- en uklar aktør i norsk skole (Masteroppgave) Universitete i Stavanger, Stavanger.

Kate Hodge (2015, april) *How teaching assistants can make a real difference in the classroom*, The guardian, URL: <https://www.theguardian.com/teacher-network/2015/apr/01/teaching-assistants-classrooms-research-impact> hentet dato: 15.03.2017

Utdanningsforbundet.no (2017). *Bruk av assistenter i grunnskolen*. Faktaark 2017:5

Hentet fra: <https://www.utdanningsforbundet.no/var-politikk/kunnskapsgrunnlag/publikasjoner/2017/bruk-av-assistenter-i-grunnskolen/>. Hente dato 18.12.2017

UNESCO (1994). The Salamanca Statement and Framework for Action on Special Needs Education. Adopted by the World Conference on Special Needs Education: Access and Quality. Salamanca, Spain, 7-10 June. U. (2014). Hentet fra http://www.unesco.org/education/pdf/SALAMA_E.PDF. Hente dato: 12.02.2018

Meld. St. 31 (2007-2008) *Kvalitet i skolen*. Oslo. Kunnskapsdepartement

Meld.St. 030 (2003-2004) *Kultur for læring*. Oslo. Kunnskapsdepartement

Meld. St. 28 (2015-2016) *Fag – Fordypning – Forståelse — En fornyelse av Kunnskapsløftet*. Kunnskapsdepartement

Opplæringsloven. (1998). Hentet fra: https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61#KAPITTEL_6 Hentet dato: 18.02.2017

Bachmann, K., Haug, P. & Nordahl, T. (2016). *Kvalitet i opplæringen for elever med utviklingshemming*. Hentet fra: <https://www.utdanningsforbundet.no/globalassets/medlemsgrupper/fas/fas/forskningsrapporter/kvalitet-i-opplaringen-for-elever-med-utviklingshemming.-moreforskning-02-2016.pdf> hente dato: 14.01.2018.

Johansen, J.-B. (2012). *Skapende og kreativ læring: Pedagogisk entreprenørskap og utvikling av læringsprosese*. (1.utg) Oslo: Akademika

Vedlegg

1. Informasjon til informantene
2. intervjuguide

Informasjon til informanter:

Informasjon til assistenter/administrasjon

Jeg studerer 2. året på masterstudiet i spesialpedagogikk ved Den Norges Arktiske Universitetet i Tromsø (campus Alta) og er nå i gang med masteroppgave i spesialpedagogikk. Temaet for oppgaven er tilrettelegging og organisering av spesialpedagogisk ressurs i skolen.

Min problemstilling er: Hvordan brukes assistenter i spesialundervisning?

Denne problemstillingen vil dermed danne grunnlaget for spørsmålene i intervjuet og de vil derfor dreie seg omkring følgende områder:

Hvilke funksjoner og oppgaver får assistenter i spesialundervisning?

Hvordan involveres assistenter i samarbeid knyttet til spesialundervisning?

Hvilke form for veiledning får assistenter?

Hvilke erfaringer er det knyttet til bruk av assistenter i spesialundervisning?

Det legges vekt på at informanten skal føle seg fri til å si hva han /hun tenker og erfarer omkring temaet. Opplysningene vil bli behandlet konfidensielt, og ingen enkeltpersoner vil kunne gjenkjennes. Intervjuutskriften vil bli anonymisert. Kun undertegnede har tilgang til intervjuene og opptakene av intervjuene og samtykkeerklæringen slettes når oppgaven er ferdig, innen 15. mai 2017. Det er frivillig å delta og informantene kan når som helst trekke seg om de ønsker det, og de trenger ikke å begrunne dette nærmere. Dersom informanten trekker seg vil alle innsamlede data om han/hun bli slettet. Det vil bli brukt båndopptaker for å kunne gjengi opplysningene korrekt, det vil også bli aktuelt å gjøre notater underveis i intervjuet.

Dersom det er noe som er uklart kan jeg treffes på telefon mob:93625189 eller e-post mima@svk.no. Det er også mulig å kontakte min veileder Jorun Buli- Holmberg ved Institutt for Spesialpedagogikk på telefonnummer:48119059.

Studien trengtes ikke å melde til Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste A/S, Personvernombudet for forskning.

Dersom du er positiv til å være med på intervjuet skriver du under på den vedlagte samtykkeerklæringen og sender den til meg snarest mulig.

Hilsen Mikhail Marienko

Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt skriftlig informasjon om masteroppgaveprosjektet tilrettelegging og organisering av spesialpedagogisk ressurs i skolen, og ønsker å delta på intervju.

Signatur.....

Telefonnummer.....

Skole.....

Intervjuguide

Jeg heter Mikhail Marienko og jobber som lærer/spesialpedagog på grunnskolen. Jeg har utdanning/utdanningsgrad i bachelor i historie og samfunnsfag i tillegg til Praktisk Pedagogisk Utdanning og begynner å spesialisere meg innenfor spesialpedagogikk. Jeg går som deltidsstudent på Norges arktiske universitetet i Tromsø (UIT), og skal i den forbindelsen skrive en master innenfor spesialpedagogikk.

Har valgt og skrive en masteroppgave om assistenter i spesialundervisning. Og her valgt å bruke semistrukturert intervju. Problemstillingen er hvilke funksjoner oppgaver har assistenter i spesialundervisningen?

Forskningsspørsmål (tematiske spørsmål)	Intervjuspørsmål (dynamiske spørsmål)
	Først vil jeg vite om hvem du er
1) Kan du fortelle meg om ditt faglige bakgrunn?	1.1) Hvilken stilling og utdanning du har? 1.2) Hvilken kompetanse har du generelt og i forhold til spesialundervisning? 1.3) Har du gjennomført kurs eller tilleggsutdanning i forhold til fagområdet?
2) Hvor godt er ditt erfaringsmessige grunnlag i forhold til arbeid som man skal utføre?	2.1) Kan du fortelle i korte trekk om din egen arbeidserfaring? 2.2) Hvilken bakgrunn har du?
3) Hvilke funksjoner og oppgaver får assistenter i spesialundervisning?	3.1) Hvordan gjennomføres de spesialpedagogiske opplegg til vanlig? 3.2) På hvilken måte involveres du i arbeid med IOP? 3.3) Hvordan evalueres IOP og årsrapporter på deres skole?
4. Hvordan involveres assistenter i samarbeid knyttet til spesialundervisning?	4.1) Hva slags ansvarsområder har du i forhold til spesialundervisning? 4.2) Hvordan blir du integrert i forhold til samarbeid rundt spesialundervisning?

<p>5. Hvilke form for veiledning får assistenter?</p>	<p>5.1) Får du en eller annen form for veiledning fra dine nærmeste overordnede/kolleger?</p> <p>5.2) Hvis ja. Hvordan foregår selve veiledning? På hvilket tidspunkt skjer det til vanlig?</p>
<p>6. Hvilke erfaringer er det knyttet til bruk av assistenter i spesialundervisning?</p>	<p>6.1) Mener du at din erfaring og kompetanse blir brukt på en riktig/tilfredsstillende måte?</p> <p>6.2) Blir du satt inn til å utføre oppgaver som du ikke er fortrolig med? Hvis det er slik på hvilken måte?</p> <p>6.3) Føler du at du strekker til og når de mål som er satt?</p> <p>6.4) Hvor godt er du tilfredsstillt med ditt eget arbeid?</p>