

# MASTEROPPGAVE

Emnekode: SPD5002\_1

Navn: Espen Øverås (307)

---

Assistenters opplevelse av yrkesrollen.

---

Dato: 15.05.2023

Totalt antall sider: 63

## Forord

Etter seks fine år avslutter jeg min studietid på Nord universitet. Det har vært lærerike år hvor jeg har tilegnet meg kunnskap og erfaringer som jeg nå skal ta med meg ut i arbeidslivet.

I denne oppgaven har jeg fått undersøkt assistenters opplevelser rundt deres egen rolle i den norske skolen. Dette er en tematikk som har hatt liten oppmerksomhet knyttet til seg. Det har derfor vært spennende å undersøke hva som er deres opplevelser, samtidig fordype meg inn i deres førstehåndskunnskap som assistent.

Det har dukket opp flere interessante tema i denne studien som jeg gjerne kunne tenkt meg å undersøke videre. Det har jeg dessverre ikke hatt mulighet til da det ikke har vært rom for dette. Valgene av hva har blitt prioritert har på ingen måte vært enkel, men med god hjelp til refleksjoner har det ordnet seg. Når jeg nå har fullført denne masteroppgaven, er det noen mennesker jeg ønsker å vie en spesiell takk til.

For det første vil jeg takke de tre assistentene som tok seg tid til å delta i studien. De tok utfordringen på strak arm og lagde et godt utgangspunkt for resten av oppgaven. Uten deres deltakelse hadde ikke oppgaven blitt til. Også skolen der assistentene jobber fortjener en takk som lot meg holde til i gjennomføringen av prosjektet.

Videre vil jeg takke min veileder, Hege Myhre, som har gitt konstruktive tilbakemeldinger og motiverende ord gjennom hele oppgaven. Jeg ønsker også å takke kjæreste, venner og familie som har vært støttende i hele perioden.

Til slutt ønsker jeg å takke mine medstudenter. Vi har vært sammen i fem år og har skapt vennskap som jeg kommer til å bære med meg livet ut. Endelig er vi i mål!

Levanger, Våren 2023

Espen Øverås

## Sammendrag

Denne masteroppgaven er en kvalitativ studie som omhandler assistenters opplevelse av uklarheter i assistentrollen, og hvilken betydning relasjonen mellom assistenter og lærere kan ha i disse uklarhetene.

Den norske skolen har et overordnet mål om å skape et fellesskap for alle elever, en oppgave som assistenter er med på å påvirke. Uklarheter i assistentrollen kan hindre at dette fellesskapet blir ivaretatt på en god nok måte, og vil derfor være nødvendig å forske på. Denne oppgaven vil på bakgrunn av dette prøve å få en bedre forståelse av assistentrollen.

Datamaterialet er innhentet ved hjelp av observasjoner og semistrukturert intervju av tre assistenter på en norsk barneskole. Analysen har basert seg på en tematisk analyse hvor jeg benyttet meg av en kodingsprosess bestående av seks trinn. Resultatene viser at assistenter opplever betydelige ulemper med den uklare assistentrollen. Assistentene trekker inn planlegging, samarbeid, uforutsigbarhet og relasjon med lærer som forbedringspotensiale i hverdagen deres.

Denne oppgaven tar sikte på å tydeliggjøre konsekvensen av at assistentrollen er lite definert. Ved å være bevisst på å avklare rollen vil assistentene kunne få en mer avklart yrkesrolle som vil påvirke læreres, assistenters og elevers opplevelse av å være på skolen. Funnene viser at uklarhetene knyttet til assistentrollen påvirker hvilke arbeidsoppgaver assistentene får tildelt. Arbeidsoppgavene blir bestemt av lærer, som tildeler assistentene oppgaver basert på hvilken relasjon assistentene og lærerne har. Assistentene i denne oppgaven har ingen planleggingstid, noe som gjør at uklarhetene også påvirker forberedelsene til assistentene.

## Abstract

This thesis is a qualitative study that examine teacher assistants experience of ambiguities in the teaching assistant's role. I also want to examine the importance of the relation between teacher assistants and teachers in these ambiguities.

Common to all schools is to create a community for all students, and assistants has an impact on this task. Ambiguities in the assistant role can prevent the community from occur. This thesis will therefor try to gain a better understanding of the assistant role by exploring them.

The research data is obtained through qualitative research, including observation and three semi-structured interviews with assistants in a norwegian school. This study is based on a thematic analysis using a six-step coding process. The results indicate that the assistants tasks are affected by the relation between assistants and teachers.

Assistants tasks are determined by teachers based on the relationship between assistants' and teachers. Assistants receives tasks with no time for planning. This means that the ambiguities role also impacts the quality of preparation.

This thesis will demonstrate consequences of the assistants' ambiguities role. Through further investigation this role can be clearer, which will affect teachers, students and assistants in a positive way.

## Innholdsfortegnelse

<b>1.0 Innledning .....</b>	<b>1</b>
1.2 Opplæringsloven og spesialpedagogikk.....	1
1.3 Assistenters historie.....	3
1.4 Oppgavens oppbygging.....	4
<b>2.0 Teoretisk innramming.....</b>	<b>5</b>
2.1 Assistentrollen.....	6
2.2 Assistenters deltagelse i planlegging.....	7
2.3 Faglige involveringer med elevene.....	10
2.4 Sosiale involveringer med elevene.....	11
2.4.1 Sosiokulturelt læringsperspektiv.....	12
2.4.2 Inkluderende arbeid i skolen.....	13
<b>3.0 Metode.....</b>	<b>15</b>
3.1 Vitenskapsteoretiske betraktninger.....	15
3.2 Valg av metode.....	16
3.3 Triangulering.....	17
3.3.1 Observasjon som forskningsmetode.....	17
3.3.2 Deltakende observasjon.....	18
3.3.3 Intervju som forskningsmetode.....	18
3.3.4 Semistrukturert intervju.....	19
3.4 Intervjuguide.....	19
3.5 Utvalg.....	20
3.5.1 Assistenters som respondenter.....	21
3.6 Forskerens rolle.....	21
3.6.1 Validitet.....	22
3.6.2 Reliabilitet.....	22
3.6.3 Generaliserbart.....	23
3.7 Transkribering.....	23
3.8 Koding av data.....	24
3.9 Forskningsetikk.....	25

<b>4.0 Presentasjon og tolkning av funn.....</b>	<b>27</b>
4.1 <i>Tre assistenter – tre ulike kontekster .....</i>	27
4.2 <i>Rolleavklaring.....</i>	28
4.3 <i>Planlegging.....</i>	29
4.4 <i>Kommunikasjon mellom lærer og assistent.....</i>	31
4.5 <i>Assistentens rolle i elevenes faglige utvikling .....</i>	33
4.6 <i>Elevens sosiale utvikling.....</i>	35
<b>5.0 Diskusjon.....</b>	<b>37</b>
5.1 <i>Assistentrollen.....</i>	37
5.2 <i>Forberedelse .....</i>	39
5.3 <i>Påvirkningskraften til assistenter .....</i>	41
<b>6.0 Oppsummering og pedagogiske implikasjoner.....</b>	<b>43</b>
<b>7.0. Metodevurdering.....</b>	<b>45</b>
<b>8.0 Avslutning .....</b>	<b>46</b>
<b>9.0 Videre forskning.....</b>	<b>47</b>
<b>Litteraturliste.....</b>	<b>48</b>
<b>Vedlegg.....</b>	<b>52</b>
<i>Vedlegg 1: Informasjonsskriv til assistentene .....</i>	52
<i>Vedlegg 2: Intervjuguide .....</i>	53
<i>Vedlegg 3: Godkjenning fra NSD.....</i>	55

## 1.0 Innledning

I flere år har det vært en jevn økning av assistenter i de norske skolene. En rapport gjennomført av Utdanningsforbundet (2022) beskrev en 70% økning i assistenter på skolene fra skoleåret 2007/2008 til 2016/2017. Dette er en økning som har kommet på bakgrunn av et politisk skifte hvor inkludering har blitt satt i fokus. Dette politiske skiftet har kommet i flere land, noe som har medført et større fokus på hvilken betydning assistenter har på skolene. Inkluderingsfokuset har fått belyst at assistentene er en viktig yrkesgruppe i grunnskolen der de bistår elever, lærere og annet personell i skolen (Utdanningsforbundet, 2022).

I min egen skolegang og praksis har jeg fått oppleve at assistentene har hatt en påvirkningskraft for å skape samhold i skolen gjennom tilstedeværelse og godt humør. Akkurat hvilke egenskaper, kunnskaper eller ferdigheter assistentene besitter er vanskelig å sette ord på da deres arbeid er blitt lite forsket på. Jeg opplever det som overraskende at denne økningen av assistenter i skolen har foregått uten at det har oppstått noen form for krav man skal forvente av assistentene. Det tyder på et manglende fokus på hva vi skal forvente at de kan og hvilke arbeidsoppgaver de skal ha. En av de få tydelige oppgavene som assistentene derimot har i skolesystemet, er å bidra til tilpasset opplæring hos hele elevmangfoldet.

## 1.2 Opplæringsloven og spesialpedagogikk

I opplæringsloven (1998), som ble oppdatert i 2017, ble det innført et kapittel som omhandler elevenes rett til et trygt og godt læringsmiljø. «Alle elever har rett til eit trygt og godt skolemiljø som fremjar helse, trivsel og læring» (Opplæringsloven, 1998). Målet med de nye reglene innebar å utvikle et rammeverk som kunne gi bedre utgangspunkt for inkludering (Utdanningsforbundet, 2017). Å fremme muligheten til inkludering er også noe Stortinget har ønsket. Ved å tydeliggjøre hva som menes med spesialpedagogisk hjelp, kan man lage et godt grunnlag for videre læring og utvikling. Spesialpedagogisk hjelp skal bidra til at barn får den nødvendige hjelpen som skal til ved vansker og utfordringer (Prop 103 L (2015-2016), s.12). Det er elever som av ulike årsaker ikke får et godt nok utbytte av den ordinære opplæringen. Disse elevene har rett til spesialundervisning jamfør opplæringsloven §5-1:

Elevar som ikkje har eller som ikkje kan få tilfredsstillande utbytte av det ordinære opplæringstilbotet, har rett til spesialundervisning. I vurderinga av kva for opplæringstilbod som skal givast, skal det særleg leggjast vekt på utviklingsutsiktene til eleven. Opplæringstilbotet skal ha eit slikt innhald at det samla tilbotet kan gi eleven eit forsvarleg utbytte av opplæringa i forhold til andre elevar og i forhold til dei opplæringsmåla som er realistiske for eleven

(Opplæringsloven, 1998, §5-1)

Nordahl (2018) viser at assistenter blir mye brukt i spesialundervisning. Det ble rapportert at omlag 50% av spesialundervisningen som utføres i norske skoler gjennomføres av assistenter. Denne arbeidsoppgaven er viktig da den tar for seg en sårbar elevgruppe som ofte skiller seg ut på flere måter. Denne elevgruppen har i mange tilfeller lavere trivsel, motivasjon og arbeidslyst, og strever i større grad med sosiale relasjoner (Nordahl, 2018, s.104).

Tematikken om assistenters påvirkningskraft virker å være et interessant område å utforske. Dette har skapt en nysgjerrighet til å se nærmere på hvordan assistenter brukes og hvilken rolle de har i den norske skolen. Tallene fra Nordahl (2018) viser at assistentene brukes mye i skolen og har på denne måten stor påvirkningskraft i skolen (Nordahl, 2018, s.104). Ved å tilegne seg mer kunnskap om assistenters opplevelse av skolehverdagen, vil det kunne hjelpe lærere i deres eget arbeid for å inkludere, skape trygghet og gi akademisk utvikling i skolen. For å lære mer om assistentene vil det være nødvendig å innhente grundig informasjon ved å forske på selve assistentrollen. Et slikt fokus vil kunne gi nytte til alle aktører i den norske grunnskolen. I denne oppgaven vil det derfor bli forsøkt å finne svar på følgende problemstilling:

*Hvordan opplever assistentene uklarheter i egen rolle, og hva betyr relasjonen mellom assistent og lærer for assistenters opplevelse av egen rolle?*

Målet med oppgaven er å se på hvordan assistenter opplever de uklarhetene som er knyttet til sin yrkesrolle, og samtidig se på hvilken betydning relasjonen mellom assistenter og lærere har for assistenters opplevelse av rollen.



### 1.3 Assistenters historie

Bruken av assistenter i norske skoler har utviklet seg i likhet med våre naboland. Takala (2008) forklarer at Finland var det første landet som registrerte assistenter i 1967. I oppstarten var det kun et fåtall av dem, men det ble raskt sett fordeler av å ha dem i skolen. Det ble dermed satt større fokus på den støtten assistentene ga, noe som resulterte i at det kom flere og flere assistenter inn i det finske skolesystemet. I Helsinki var det en økning fra 356 assistenter i 2000, til 582 assistenter i 2005. Også i USA har det vært en kraftig økning av assistenter fra 1990-tallet og frem mot i dag (Takala, 2007). Rapporten fra utdanningsforbundet (2022) viser at det etterhvert også har skjedd en tilsvarende assistentbølge i den norske skolen. Fra skoleåret 2007/2008 til skoleåret 2017/2018 har det vært en 70% økning i antall assistenter i skolen. I 2021/2022 var det 11 032 årsverk sammenlignet med 8868 i 2016/2017, noe som indikerer at det fortsatt er en jevn økning av assistenter i skolene (Utdanningsforbundet, 2022).

Den jevne økningen av norske assistenter har medført et større fokus på håndteringen av de spesialpedagogiske prinsippene i skolen og hvordan oppgavene blir utført. Det ble på bakgrunn av dette etterspurt en ekspertgruppe som kunne gi en oppdatering på dagens standarder, da det i lengre tid har blitt signalisert en negativ utvikling for elever både faglig og sosialt. Ekspertgruppen presenterte en nesten 300 sider lang oppsummering av funnene sine der de var overbevist om at dagens spesialpedagogiske system er både lite funksjonelt og til dels ekskluderende for barn og unge som har behov for særskilt tilrettelegging (Nordahl, 2018, s.7). Omfanget av assistentbruken har økt, men varierer i stor grad fra skole til skole. Dette har sammenheng med en økt ressursbruk knyttet mot spesialundervisning. Assistentbruk er rimeligere i drift sammenlignet med å ansette en ekstra pedagog, noe som anses å være motivasjonen for den økende trenden for ansettelse av assistenter (Mjøs, 2007).

Rambøll management Consulting kartla i 2010 bruken av assistenter og lærere uten godkjent utdanning. Også her viser resultatene at assistentene utfører en bred variasjon av viktige støttefunksjoner som gir elever en bedre oppfølging. Videre står det at en del assistenter er ansatt på bakgrunn av det stadig økende behovet for spesialundervisning. Det presiseres at assistenter er en viktig støttefunksjon for elever både innenfor og utenfor undervisning. Tilstedeværelsen deres øker voksentesettheten for alle elever, som vil si at det blir flere voksne per elev. Ansettelse av assistenter som pedagogisk personale begrunnes i stor grad av behovet

for lettere oppfølging av enkeltelever, samt et ønske om å øke voksentettheten. Rapporten har sett at det økende behovet for spesialundervisning har sammenheng med en ansettelsesbølge av assistenter både på grunnskolen og videregående skolen (Rambøll, 2010, s.5).

## 1.4 Oppgavens oppbygging

Videre i kapittel to vil den teoretiske innrammingen bli presentert. Dette inneholder aktuell forskning og teori knyttet opp mot assistenter og assistentbruk i skolen. Kapittel tre beskriver denne oppgavens metodologiske tilnærming som begrunner hvilke valg som er blitt gjort underveis. I kapittel fire blir det presentasjon av de funnene som er knyttet opp mot studiens forskning. I kapittel fem skal funnene fra kapittel fire drøftes opp mot relevant teori og forskning. Avslutningsvis vil det bli et kapittel for oppsummering, metodevurdering og til slutt avslutning av studien.

## 2.0 Teoretisk innramming

For å få et innblikk i assistenters hverdag vil det være nødvendig å oppsøke relevant informasjon fra tidligere forskning og teori for å belyse de mest sentrale poengene i problemstillingen.

Et tema som vil være naturlig å undersøke i denne problemstillingen er lovverket som uttaler seg om assistentenes stilling i skolen. Et av formålene til opplæringsloven §10-11 er at elevene skal utvikle kunnskap, holdninger og ferdigheter for å mestre livene sine (opplæringsloven, 1998, §1-1). Elevenes kunnskapsutvikling er blant annet regulert i kapittel 10 og beskriver personalet som har ansvar for denne utviklingen. «Personale som ikkje er tilsett i undervisningsstilling etter §10-1 eller §10-6 kan hjelpe til i opplæringa dersom dei får nødvendig rettleiing» (Opplæringsloven, 1998, §10-11). Paragraf 10-1 beskriver at de som blir tilsatt i undervisningsstilling skal ha relevant faglig eller pedagogisk kompetanse (opplæringsloven, 1998, §10-1). Uten denne kompetansen skal assistenter altså *ikke* ha ansvar for den faglige utviklingen, men kan i stedet bistå i opplæringen.

Assistenten blir som nevnt mer og mer brukt til spesialundervisning i Norge, noe som har sammenheng med den økte ressursbruken i spesialundervisning de seneste årene. De blir brukt til en variert mengde arbeidsoppgaver. Hvilke arbeidsoppgaver assistentene har, vil basere seg mye på hvilken rolle de har i skolen. Med rolle menes summen av alle forventninger som er knyttet opp mot en stilling eller posisjon. En formell yrkesrolle er ofte bestemt gjennom en arbeidsbeskrivelse eller stillingsinstruks. Mens den uformelle yrkesrollen er de forventningene som er knyttet til den posisjonen man har i et system (Røkenes & Hanssen, 2012, s. 242).

En fagmann som arbeider med mennesker får gjerne forventninger påtrykt av brukere og pårørende. Et eksempel på dette kan være at lærere skal lære barna folkeskikk. Fagfolket har gjerne forventninger selv til sin yrkesstilling, men de har ikke friheten til å bestemme over sin egen rolle på egen hånd (Røkenes & Hanssen, 2012, s. 243). I dette tilfellet vil arbeidsoppgavene til assistentene basere seg mye på hvilke forventninger som er tilknyttet deres posisjon i skolesystemet. Disse forventningene kan også være ulike fra lærer til lærer. Når forventningene som lærere har ikke samsvarer med de forventningene assistenter har, vil man kunne komme i situasjoner hvor det blir knyttet usikkerhet til hvilke arbeidsoppgaver

assistentene skal ha. I slike situasjoner vil forhandling kunne være en naturlig løsning, slik (Rognes 2015 s.13) påpeker: «Når to eller flere parter med delvis motstridende interesser prøver å komme fram til en felles beslutning, forhandler de». Forhandling er en prosess hvor man vanligvis ønsker å ivareta egne interesser. Forhandlinger kan på denne måten være en utfordrende prosess da man ønsker å bevare egne interesser samtidig som man må tilpasse seg motpartens interesser. Dette er situasjoner som er rundt oss hele tiden og som kan påvirke både roller og profesjoner. Forhandlinger kommer av det grunnleggende felles ønske om å finne fram til løsninger som skaper en best mulig avtale. Rognes (2015) peker på at forhandlinger ikke omhandler konflikt eller ulike interesser, men heller en avhengighet og felles interesser (Rognes, 2015, s. 23).

## *2.1 Assistentrollen*

Mange av spørsmålene som knyttes opp mot assistenter handler om rolleklarhet i skolen. Når det ikke er en tydelig rolleavklaring, vil det få konsekvenser. Jardi et al. (2022) forklarte at lærere ofte gir fra seg ansvaret for elevene med særlige behov når det ikke er en plan for hvordan assistenter skal brukes. Lærerne overleverer disse oppgavene til assistenter som er tilgjengelige. Forskere har vært usikre på hva som er den beste måten å håndtere slike situasjoner på. Enkelte forskere anbefaler at man erstatter assistenter med kvalifiserte lærere, mens andre forskere har anbefalt at skolene bør jobbe med å definere klare grenser og roller i arbeidsoppgavene slik at det kan forbedre situasjonene som assistenter står i (Jardi et al., 2022). Også Navarro (2015) har gjort en studie som har undersøkt hvordan assistenter blir brukt i skolen. Det viser seg at engelsktalende land som Australia, New Zealand, Storbritannia og USA ønsker at assistenter skal bli brukt hovedsakelig for å skape et støttende og inkluderende læringsmiljø i skolen. Dette har kommet gjennom en reform med fokus på inkluderingspolitikk. Tidligere har formålet med assistentene vært å legge til rette for elever og lærere på et faglig plan. Navarros funn viste derimot at assistentbruken i de landene med denne reformen, ble brukt for å sikre at alle elever med ulike behov får en tilstrekkelig opplæring tilpasset deres forutsetninger (Navarro, 2015).

French (2001) ønsket å undersøke assistenters rolle i skolen. Studien så blant annet på samarbeidet mellom assistenter og lærere. Lærere ble spurt om deres erfaringer med assistenter og fremmet noen hovedfunn. Lærere ga alltid muntlige instruksjoner til assistentene i stedet for skriftlige planer som de kunne følge. Disse instruksjonene handlet om

å veilede atferdsendring til elevene. Det var sjelden det ble avholdt regelmessige møter med assistentene, noe som gjorde at samarbeidet hadde forbedringspotensiale. Lærerne fikk heller ikke ta del i utvelgelsen av hvilke assistenter som skulle følge dem, men hadde ansvaret for å fordele hvilke arbeidsoppgaver assistentene skulle ha. Lærerne beholdt ansvaret for fag, mens assistentene fikk utdelt oppgaver som inneholdt personlig pleie av elevene (French, 2001).

Også i Norge er det gjort forskning på assistenters rolle i skolen. Usken (2017) ønsket i sin masterstudie å undersøke assistenters rolle i den norske skolen. Studien ble kalt «Skoleassistenten – en uklar aktør i skolen». Denne tittelen aktualiserer den uklarheten assistenter kan oppleve som nevnt innledningsvis. Studien til Usken konkluderte med at assistenter har en viktig rolle i å skape en trygg ramme for elevmangfoldet på bakgrunn av deres oppgaver i skolefritidsordning og friminutt. Den relasjonen som assistenter klarer å bygge i disse situasjonene hadde en positiv innvirkning på skole- og klassemiljø (Usken, 2017, s. 98). Det ble også sett på viktigheten av å ha assistenter i klasserommet for å frigjøre læreren i større grad. Hvordan læreren ble frigjort, ble løst på ulikt vis. Det ble sett en bred variasjon på hvordan assistentene ble brukt i slike lærings situasjoner (Usken, 2017, s. 99)

## *2.2 Assistenters deltagelse i planlegging*

En faktor som vil være naturlig å undersøke er de ulike arbeidsoppgavene assistenter får på bakgrunn av denne uklare assistentrollen. I denne delen vil det også undersøkes hvordan assistenter forbereder seg til timene. Når assistenter får mange arbeidsoppgaver vil det være interessant å undersøke hvilke muligheter assistenter har til planlegging og forberedelse til timer. Med planlegging menes alle faktorer som påvirker om assistenter blir eller ikke blir forberedt til de timene de skal delta i.

I en studie av Cremin et al. (2005) ble det undersøkt seks klasserom med et formål om å teste tre ulike modeller. Målet var å undersøke hvilken teamorganisering og planlegging som fungerte best med assistenter. Forskerne forklarte at utgangspunktet til studien baserte seg på at assistentenes forberedelse var for dårlig og de ville undersøke hvilke modeller som kunne forbedre dette. I studien ble det undersøkt bruken av tre modeller for å forbedre organiseringen. Disse modellene var romledelse, sonering og reflekterende teamarbeid. Alle modellene ga betydelige forbedringer i engasjementet i klasserommene, men modellen som ga mest utslag var romledelse. Romledelse er en modell som identifiserer og fordeler

oppgaver mellom de voksne i et klasserom. Her redegjøres det for de generelle oppgavene, spesifikke roller og hva de skal gjøre i ulike aktiviteter.

Elevene forsto seg kjapt på oppgavefordelingen i mellom lærerne og assistentene. Samtidig bidro romledelse til økt engasjement både for lærere og elever. Denne formen for klasseledelse var likevel den modellen som krevde størst endring, noe som også ga utslag på planleggingstiden som krevdes. Deltakerne i studien var skeptiske til denne modellen basert på planleggingstiden (Cremin et al., 2005).

I doktoravhandling til McDermott (2017) ble det også forsket på assistenters forberedelse. Hun mente at det var en planleggingsproblematikk mellom assistenter og lærere. I studien ble tema som kommunikasjon, støttende organisasjonskultur og planlegging sett på som særs viktige i samarbeidet mellom lærere og assistenter. Studien belyste at manglende kommunikasjon førte til bortkastede læringsmuligheter på grunn av dårlig utnyttelse av tid og rom. Det var ingen muligheter til å planlegge. Skolene som deltok i undersøkelsen fikk se resultatet av den manglende organiseringen rundt planlegging, og så viktigheten av å gi lærere og assistenter tid til å kommunisere (McDermott, 2017, s.171).

I en artikkel fra 2022 ble det undersøkt hva som var de viktigste faktorene for å fremme samarbeid mellom lærere og assistenter. Artikkelen til Jardi et al. (2022) hadde som formål å gi innsikt i hvordan skoler kan jobbe for utvikling av effektivt arbeid for lærerassistenter. Funnene i artikkelen baserte seg på at lærer og assistent måtte føle på tillit, respekt og verdsettelse av hverandre.

Forskningen benyttet seg av en trefasemodell som skulle bidra til å fremme samarbeidet mellom assistenter og lærere. Trefasemodellen er en teoretisk modell som brukes for å forsterke symbiosen mellom assistent og lærer gradvis. Den starter med helt grunnleggende byggesteiner for å skape en god relasjon i forholdet mellom partene. Ved å skape en sterk relasjon, kom også andre fordeler. Et resultat av denne relasjonen var lettere kommunikasjonsform mellom lærer og assistent. Prosjektet viste også at deltakerne opplevde ulike resultater. Deltakere som var mer åpne for å bli godt kjent fikk en profesjonell kompatibilitet gjennom en åpen og ærlig kommunikasjon. Andre deltakere følte derimot at de ikke ble like godt kjent med sin samarbeidspartner og nådde derfor ikke de samme resultatene. Det ble tydeliggjort at lærerne og assistentene måtte skape denne relasjonen gjennom gjensidig respekt (Jardi et al., 2022).

Også studien til Webster et al. (2012) undersøkte assistenters forberedelse i skolen. Utgangspunktet for studien var en rapport som fokuserte på elever som mottok hjelp fra assistenter i stedet for hovedlærer i det ordinære klasserommet. Formålet med studien til Webster et al. (2012) var å se på hvilke tiltak som kunne gjøre hverdagen til lærerassistentene bedre. Studien fremmet tre faktorer som kunne forbedre assistentenes arbeidshverdag; forberedelse, bruk og praksis i skolen (Webster et. al., 2012).

På *forberedelser* ble det funnet manglende prioritering til å skape samarbeidstid mellom lærer og assistent. Det ble sett problemer rundt det å organisere felles tid, samt at kvaliteten på forberedelsene var dårlige. Assistentene tilegnet seg i utgangspunktet teori og introduksjonsmetode ved å lytte til lærer i klasserommet. Etter tiltakene følte assistentene seg mer forberedt til timene ved at den relevante teorien ble bedre kommunisert gjennom bedre timeplaner og samtale med lærer. I kategorien *bruk* var utgangspunktet mangel på enighet om hvilken rolle en assistent skulle ha. Den manglende enigheten førte til en uforutsigbar bruk av assistentene, som igjen førte til at de stort sett ble brukt mot elever som trengte ekstra oppfølging. Etter tiltakene hadde lærerne fått et mer bevisst forhold til hvordan man kunne bruke assistenter i skolen. Assistentene ble mer aktive i undervisningen og ble i større grad brukt i det ordinære klasserommet for å frigjøre læreren og holde ro i klasserommet. Etter studien hadde lærerne et annet syn på hvordan de kunne legge til rette undervisningen. Dette medførte at assistentene ble mer brukt mot majoriteten av elever enn tidligere. Før studien ble det observert at *praksisen* til assistentene bar preg av ledende og lukkede spørsmål i undervisningen der de la vekt på å gjennomgå flest mulig oppgaver, i stedet for å fremme læring og forståelse. Assistentene hadde vansker med å være forberedt til timene og gjentok derfor læreren i korte trekk dersom elever trengte hjelp. Dette ga utydelige instruksjoner som elevene hadde problemer med å motta. Studien forklarte at *praksis*-punktet var mest krevende å forbedre da det innebar å endre måter å kommunisere på. Det ble likevel sett en positiv endring av assistentene der de ble sett på som bedre spørsmålsstillere (Webster et. al., 2012).

Usken (2017) tydeliggjorde viktigheten av planlegging i sin studie. Her kom det frem at et viktig poeng for å mestre planlegging var dialog mellom lærer og assistent. En god dialog gir en betydelig påvirkning på elevenes utbytte sammenlignet med en ensidig veiledning. En god dialog mellom lærer og assistent bidrar til å frigjøre læreren i større grad og samtidig skape en likeverdighet og verdsettelse av hverandre (Usken, 2017, s. 99). Forskning til French (2001) viste også at en tredjedel av lærerne manglet planlegging mellom lærere og assistenter både

før undervisning eller underveis. Dette var et gjennomgående problem og det viste seg at de sjeldne dialogene mellom partene var lite informativ. Et hovedfunn i studien var manglende tydelighet på hvilke roller og arbeidsfordeling det skulle være mellom lærer og assistenter (French, 2001).

### *2.3 Faglige involveringer med elevene*

De ulike arbeidsoppgavene til assistentene er noe jeg har ønsket å undersøke mer. Ved å se på de faglige og sosiale involveringene assistentene er involverte i, vil man få en større forståelse for hvordan hverdagen til assistentene ser ut.

Innledningsvis i oppgaven ble opplæringsloven nevnt, da den sier noe om hvilke krav som skal stilles til de faglige oppgavene som assistentene får. Det ble sagt at assistenter ikke skal ha ansvar for fag når de ikke er tilsatt i undervisningsstilling (opplæringsloven, 1998, §10-1).

Forskningen viser likevel at assistentene blir brukt også i faglige oppgaver. Nordahl (2018) beskrev assistenters påvirkning av elevers faglige utvikling i spesialundervisning. Det viser seg at elever som mottar spesialundervisning av assistenter har dårligere læringsutbytte enn de dårligste elevene som ikke mottar spesialundervisning. Det vil si at elevene har hatt mindre framgang i lesing og regning med ekstra hjelp enn hva lavtpresterende elever har klart uten ekstra hjelp (Nordahl, 2018, s. 116).

Denne tematikken er noe Farell et al. (2010) har undersøkt mer. Deres forskning hadde som formål å undersøke lærerassistentenes betydning for den faglige utviklingen til elever i skolen. Studien ønsket å se på hvordan elever med lærevansker – da spesielt lesevansker – ble påvirket før og etter forsøket. Forsøket gikk ut på at assistenter skulle få opplæring i hvordan man kan følge opp elevgrupper, og deretter se om gruppen hadde fått en positiv innvirkning på leseferdighetene. Forskerne observerte at assistentene hadde en positiv innvirkning på den faglige utviklingen til elevene så lenge assistentene fikk trent på å gi elevene de hjelpemidlene de trengte. Spesielt elevene med lese- og skrivevansker fikk en positiv respons på prosjektet. Forskerne mener den direkte hjelpen elevene fikk fra assistentene var avgjørende for elevenes faglige utvikling (Farell et al., 2010).

En amerikansk studie fra 2021 undersøkte også den faglige støtten assistenter og andre hjelpepersonell ga elever. Assistenter og annet personell har blitt mer brukt i USA den nyere



tiden fordi skolene sliter økonomisk av lavkonjunktur. Dette har ført til at assistenter og annet hjelpepersonell har fått en større rolle i skolen siden de er økonomisk rimeligere enn lærere. Studien fant signifikante bevis på at assistenter ga positive effekter av elevenes prestasjoner både på lesing og regning. Også denne studien konkluderte med at assistenter er et kostnadseffektivt hjelpemiddel for å øke elevenes prestasjoner i lesing (Hemelt et al., 2021).

#### *2.4 Sosiale involveringer med elevene*

Sosiale involveringer er også en del av arbeidsoppgavene som assistenter har i løpet av skoledagen. Akkurat hva som inngår i «sosiale involveringer» kan være mye. Assistenters arbeid i sosiale oppgaver vil derfor bli belyst for å få en helhetlig forståelse av assistentrollen.

I en rapport gjennomført av en forskningsgruppe i New Zealand ble assistenters stilling beskrevet som mangfoldig og variert. Artikkelen beskrev hovedarbeidsoppgavene til assistentene. Der ble det identifisert 16 ansvarsområder. Blant disse 16 var håndtering av utfordrende atferd, kulturell støtte til elevene samt gi omsorg og støtte. Fellesnevneren for de 16 ansvarsområdene var å skape en trygg hverdag og forme et godt læringsmiljø for både lærere og elever. Det var ingen av de 16 ansvarsområdene som forventet at assistenter skulle bidra eller delta i elevens faglige utvikling (ERO, 2022). Rapporten konkluderte med at assistenter har et bredt spekter av oppgaver innenfor det som inngår av sosiale oppgaver. Forskerne var overbevist om at assistenter kan forbedre elevens faglige resultater gjennom sosial deltakelse og kulturell oppfølging. De mente likevel at assistentene var avhengige av å få god støtte fra lærer for å skape en slik utvikling (ERO, 2022).

En annen studie som har undersøkt assistenters rolle i klasserom er Blatchford et al. (2017). De undersøkte assistenters påvirkning på elever i klasserommet. Det ble ikke funnet noen målbar effekt på den teoretiske måloppnåelsen til elevene ved å ha assistenter i klasserommet. Studien viste ingen utslag på elevenes faglige utvikling ved assistentenes tilstedeværelse, men fikk i stedet en betydelig effekt på miljøet i klassen. Assistenters deltakelse førte til at elevaktiviteten økte, flere elever holdt seg konsentrerte, læreren kunne fokusere mer på det faglige som skulle gjennomgås og det ble generelt sett lettere å samhandle i klasserommet. De konkluderte med at assistenter er en ønsket stilling i skolen, og utgjør en del viktige oppgaver for både lærer og elev (Blatchford et al., 2007).

I USA og Storbritannia har assistenters hovedoppgave alltid handlet om å gi støtte til elever med spesialpedagogiske behov. Disse landene har blitt påvirket gjennom en inkluderingspolitikk som også er bakgrunnen for studien til Lindsay fra 2007. Hun beskriver at oppgavene som assistenter gjør, støtter elever med utfordrende atferd og lager arbeidsro i klasserommene. Hun mente at ved å benytte assistenter kan lærer best mulig optimalisere oppførsel og læring for fellesskapet i klasserommet. Assistentene hadde konkrete oppgaver i oppfølgingen av elever med spesialpedagogiske behov, som blant annet å legge til rette for samhandling med andre elever, gi omsorg og støtte eller bistå ved toalettbesøk og spising (Lindsay, 2007).

Studien fra Navarro (2015) viste at de nordiske landene Danmark, Norge, Sverige og Finland også har utviklet en organisering om bruk av støttepersonell i skolen. Et stort mål med å ansette assistenter i skolen har vært basert på en inkluderende praksis for alle elever. Assistentene i Norge, Danmark og Finland har alle blitt fraskrevet ansvar for planlegging, gjennomføring eller evaluering av elever. Det vil si at de i utgangspunktet utelukkende skal bistå i sosiale arbeidsoppgaver. Norge, Danmark og Finland bruker assistentene i flere oppgaver sammenlignet med de engelsktalende landene. Assistentene i de engelsktalende landene har i større grad hatt oppgaver som skal fremme personlige relasjoner med enkeltelever. I Norge blir assistenter ansatt blant annet for å støtte lærere i undervisningen, og for å gi elever en bedre individuell oppfølging ved eksempelvis å jobbe med mindre elevgrupper (Navarro, 2015).

#### 2.4.1 Sosiokulturelt læringsperspektiv

Innledningsvis i oppgaven presenterte jeg problemstillingen: «Hvordan opplever assistentene uklarheter i egen rolle, og hva betyr relasjonen mellom assistent og lærer for assistenters opplevelse av egen rolle?»

Et teoretisk rammeverk som er nært knyttet til problemstillingen er den sosiokulturelle læringsteori. Sosiokulturell læringsteori handler om lærings situasjoner som setter sosiale situasjoner i sentrum. Ved å benytte språket i sosiale situasjoner sammen med andre, vil det oppstå læring. Det var den russiske psykologen Vygotsky som utviklet den sosiokulturelle læringsteorien. Han mente at barns læring er avhengig av barnets omgivelser. Denne teorien er en motsetning til Piagets betraktning, som mente at barn konstruerer kunnskap på egenhånd. Vygotsky mente at barn utvikler seg gjennom samhandling med andre mennesker

og ser på språket som den viktigste faktoren for å få til dette (Vygotsky, 1978, referert i Lyngsnes & Rismark, 2020, s. 63). Hovedtanken med den sosiokulturelle læringsteorien er at læringen skal skje gjennom samhandling med noen som er mer kompetent enn eleven som skal lære. Dette vil si at eleven må ha interaksjon med en veileder som kan utvikle eleven gjennom å stille spørsmål og gi hint. Et poeng med denne læringsformen handler om å støtte elever i stedet for å fortelle dem hva de skal gjøre når de mislykkes. Ved å benytte denne fremgangsmåten vil man hjelpe elevene til å nå aktuelle utviklingsnivå. Metoden kalles stillas og handler om å støtte eleven til å lære noe den ikke kan fra før (Bruner, 1985, referert i Lyngsnes & Rismark, 2020, s. 66). I tilfeller der eleven trenger støtte, vil relasjonen mellom assistent og elev være helt sentralt. Bruner (1985) forklarer at et støttende læringsstillas må oppleves som trygt slik at det ikke er risiko for eleven å gjøre feil (Bruner, 1985, referert i Lyngsnes & Rismark, 2020, s. 70).

#### *2.4.2 Inkluderende arbeid i skolen*

Meld. St. 6 (2019/2020) handler blant annet om at elever må få støtte og hjelp til å utvikle seg etter eget utgangspunkt. Meldingen ønsket å fremme viktigheten av inkludering i norske skoler. Politikerne mener det er for store forskjeller på hjelpen ulike elever får. I stortingsmelding 6 presenterer regjeringen konkrete tiltak som skal fremme en mer inkluderende praksis i skolen. Et inkluderende tiltak forutsetter at alle mennesker har en grunnholdning om at samtlige elever tilhører skolens fellesskap selv med sine ulikheter. Meldingen presenterer at inkludering krever at skolene er fleksible til løsninger og gir nok ressurser til å tilpasse tilbudet til alle elever i skolemangfoldet (Meld. St. 6 (2019-2020)).

Arbeidsoppgavene som assistentene får i Norge kommer av den inkluderingspolitikken som har blitt nevnt tidligere i oppgaven (Navarro, 2015). Derfor vil det være naturlig å gå inn i inkluderingsprinsippet da dette har en nær relasjon til Vygotsky's sosiokulturelle læringsteori. Å skape et inkluderende miljø er en av de sosiale oppgavene som skolen har ansvar for. Å inkludere elever vil si å gi dem en tilstrekkelig oppfølging som vil gi forutsetninger til å utvikle seg både akademisk og sosialt. (Mitchell, 2008, s.27). Følelsen av å bli inkludert i skolen er en subjektiv prosess, men Mitchell (2008) oppsummerte noen fellesnevner for å oppnå en inkluderende følelse. Klasseledelse, tydelig kommunikasjon, respekt og kontinuerlig arbeid er alle faktorer som påvirker dette. Formålet er å skape positive opplevelser slik at elevgruppen får selvtillit og mestring (Mitchell, 2008, s.27). Ogden (2015) sier at

inkluderende undervisning handler om å skape et miljø der alle elever skal kunne delta og bidra i det ordinære klasserommet de hører til. Dette kommer fra tanken om at elever som opplever å føle seg inkludert, også lærer og presterer bedre på skolen. Den inkluderende skolen skal favne mangfoldet av elever slik at alle kan oppleve mestring uavhengig av sine forutsetninger. Det betyr at en inkluderende skole må jobbe med å tilpasse undervisning, læringsaktiviteter og læringsmiljø for hver elevgruppe slik at hver enkelt elev får opplæring etter sine forutsetninger (Terje Ogden, 2015, s. 99).

## 3.0 Metode

Denne studien har som formål å undersøke assistenters opplevelse av uklarhetene de opplever i den norske grunnskolen. I dette kapitlet begrunner jeg metoden som er benyttet for å innhente data. Metoden vil forklare hva som har blitt gjort og hvorfor. På denne måten ønsker jeg å skape en forståelse for hvordan jeg har innhentet data rundt problemstillingen:

*«Hvordan opplever assistentene uklarheter i egen rolle, og hva betyr relasjonen mellom assistent og lærer for assistenters opplevelse av egen rolle?»*

### 3.1 Vitenskapsteoretiske betraktninger

Det er i denne oppgaven et mål om å undersøke hvordan assistenter opplever uklarhetene knyttet til assistentrollen. I dette forskningsprosjektet blir det derfor tatt utgangspunkt i et ontologisk kunnskapssyn kalt systemperspektiv. Ved et systemperspektiv kan det vurderes noen relativt stabile faktorer i assistenters rolle i skolen, men som også preges av et dynamisk samspill mellom mennesker (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 39). Jeg har ønsket å undersøke hvordan assistenter opplever eventuelle endringer i den faste hverdagen som kan påvirke omgivelsene som de står i. Her har det blitt undersøkt hvordan assistentene opplever ulike situasjoner, og hvilken betydning relasjonen mellom assistent og lærer har.

Systemperspektiv er et ontologisk kunnskapssyn som er en kombinasjon av variansperspektiv og prosessperspektiv. Variansperspektiv er et perspektiv som vurderer faktorene i problemstillingen som relativt faste og stabile elementer, mens prosessperspektiv er en mer dynamisk betraktning i ontologien. I prosessperspektiv er det en antagelse av at sosiale forhold er i kontinuerlig bevegelse. Perspektivet ser på sosiale fenomener som et dynamisk samspill. Systemperspektivet har tatt utgangspunkt i at enkelte faktorer er stabile og faste, men likevel ser på hvordan nye element kan føre til endring på systemet. Ved et systemperspektiv ser man fenomener i et helhetlig bilde, hvor endring i enkelte deler også endrer det store bildet (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 39).

I denne oppgaven har jeg fokusert på samhandling mellom mennesker. Med dette innebærer det å se på sosiale forhold som er i stadig endring. Studien har blitt sett fra et perspektiv hvor samhandling mellom mennesker anses som en dynamisk prosess som tilpasser seg etter hvilken kontekst man står i. En assistent vil kunne endre sine holdninger eller meninger basert på hvilken kontekst han eller hun står i. Mennesker kan bli følelsespreget, noe som igjen vil

kunne påvirke hva som blir sagt og hvilke tanker assistentene har der og da. Jeg har derfor undersøkt et dynamisk samspill mellom mennesker som vil prege hvilke funn som blir presentert i oppgaven. Ved å være bevisst på hvilket epistemologisk ståsted man har, kan funnene vurderes med refleksjon. Denne oppgaven står i en konstruktivistisk tilnærming.

Hvilket epistemologisk ståsted man har gir mye informasjon om en studie. Denne studiens kunnskapsinnhenting blir konstruert etter hvilket kunnskapssyn man besitter (Krumsvik, 2014, s. 57). En konstruktivistisk tilnærming ser sosiale fenomener fra et subjektivt perspektiv. Det er en motsetning til positivisme som er mer basert på å trekke konklusjoner på bakgrunn av det som kan sanses – gjennom lukt, syn, hørsel og berøring (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 46). Konstruktivisme kan beskrive sosiale fenomener som ofte er situasjonsbestemte virkeligheter der mennesker samhandler ut fra hvilke mennesker som er i interaksjon. I et slikt kunnskapssyn vil forskeren kunne si noe om hvordan man oppfatter et fenomen ut fra den spesifikke situasjonen. Det kalles konstruktivisme siden forskeren konstruerer sin gjengivelse av virkeligheten. En slik tilnærming har nær tilknytning til *det fenomenologiske perspektiv* – et perspektiv hvor hver persons opplevelse av verden er en sannhet for den enkelte (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 49).

### 3.2 Valg av metode

Bakgrunnen for valg av metode i denne studien har basert seg på et ønske om å gå i dybden av problemstillingen. Under bearbeidingen av den teoretiske innrammingen oppsto det en interesse om å undersøke tematikken i dybden gjennom dialog med de som skal forskes på. En motsetning til dette ville vært å undersøke et større teoretisk område på overflatenivå, noe som ville vært mer upersonlig og som ikke ville appellert til meg. Denne studien har på bakgrunn av dette benyttet observasjon og intervju som metode for å innhente resultat til studien. Dette er eksempler på kvalitative metoder som benyttes som datainnsamling. Kvalitativ forskning er forskning som finner svar på hva som egentlig skjer i ulike kontekster (Krumsvik, 2014, s.18). Kvalitativ metode samler data om virkeligheten gjennom ord og språk. Dette vil framstilles i form av nedskrivelser eller annen form for hva forskeren observerer (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 89). Motsetningen kalles kvantitativ metode og er en metode som samler inn informasjon ved hjelp av spørreundersøkelser eller tekster. I slike tilfeller samler man inn data, tallfester dem og analyserer dem (Høgheim, 2020, s.29).

Ved å benytte kvalitativ metode er intensjonen å forstå og beskrive hva mennesker gjør i hverdagen sin og hva som ligger bak handlingene deres. Kvalitativ forskning har fokus på å beskrive og se den *andre* ved å se på likheter og ulikheter mellom det ordinære og det som forskes på (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 95). Det ble benyttet en slik datainnsamlingsmetode da det gir et rikt datamateriale som gir mye dyptgående informasjon (Høgheim, 2020, s.29). Kvalitativ studie ble benyttet da formålet var å undersøke hvordan assistenter opplever det er å være assistent gjennom å se og prate med dem. Ved å benytte denne metoden vil man kunne undersøke hvilke meninger assistentene har om den aktuelle problemstillingen. De to kvalitative innsamlingsmetodene som har blitt brukt i denne studien er observasjon og intervju. En slik kombinasjon kalles triangulering.

### 3.3 Triangulering

I denne studien har jeg valgt å legge vekt på to kvalitative datainnsamlingsmetoder. Det har blitt prioritert et lite utvalg som skal benyttes i observasjon og intervju. Ved å benytte disse metodene kan jeg bruke samtaler og observasjoner til å undersøke og gå i dybden på hvilke følelser, tanker og refleksjoner assistenter har rundt sin egen yrkesrolle. Denne formen for triangulering har medført at jeg har fått et godt inntrykk av hvordan det er å være assistent i skolen.

Ved å benytte triangulering i en studie og kombinere flere innsamlingsmetoder, styrker man pålitelighet og gyldighet i en oppgave. Det brukes hovedsakelig for å dobbeltsikre at det er kvalitet på en studie (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 236). Ved å kombinere ulike metoder minsker man sjansen for å bomme med konklusjonen, ettersom man ser på tematikken fra flere vinklinger. Det gir en mulighet for en bredere og mer pålitelig kunnskap rundt det man undersøker. Kombinasjon av intervju og observasjon vil kunne styrke validitet som igjen er viktig for å kvalitetssikre kvalitative studier (Krumsvik, 2014, s.121).

#### 3.3.1 Observasjon som forskningsmetode

I første del av denne oppgavens datainnsamling ble det benyttet observasjon som innsamlingsmetode. Formålet med å benytte observasjon som forskningsmetode er å få et dypere innblikk i hvilke oppgaver assistenter har i skolen. Gjennom å observere og kommunisere med assistentene fikk jeg et tydeligere syn på hvilken rolle assistentene har for lærere og elever. Observasjonen gjorde at jeg fikk oppleve assistenter i sin mest naturlige

praksis, som var et godt hjelpemiddel for videre planlegging og skriving av intervjuguiden. I observasjonsprosessen møtte jeg tre assistenter. Et mål med observasjonen var å være mest mulig usynlig slik at man fikk oppleve en mest mulig naturlig setting. Tilstedeværelsen min påvirket elevene da de var nysgjerrige på meg. Denne påvirkningen var ikke stor, men kan likevel være en svakhet i oppgaven da den muligens påvirket hvilken atferd de hadde de dagene vi var sammen.

Observasjon er en metode der forskeren er til stede og bruker sansene sine for å samle data som er relatert til problemstillingen (Krogtoft & Sjøvoll, 2021, s. 179). Det blir sett på som en fundamental datainnsamlingsstrategi som brukes for å fange opp menneskelig aktivitet opp mot ulike kontekster (Postholm & Jacobsen, 2018, s.114). Observasjon er en subjektiv prosess noe som betyr at min bagasje påvirker hva som tolkes og hvordan det tolkes. På bakgrunn av førforestillinger og ulik bagasje man kommer med, vil det som observeres tolkes på ulike måter (Krogtoft & Sjøvoll, 2021, s.182).

### 3.3.2. Deltakende observasjon

Problemstillingen ønsker å se på assistenters oppfatning av assistentrollen. Ved å delta i observasjonene er det mulig å få et bedre innblikk i hvordan assistentene jobber. I denne datainnsamlingen opplevdes det som naturlig å gå inn i en deltakende rolle for å kombinere observasjon og kommunikasjon. I en deltakende rolle vil man få en større frihet til å være involvert i aktivitetene og føre dialog med de ulike aktørene dersom noe interessant skulle oppstå. En slik tilnærming kan være mer hensiktsmessig enn ved ikke-deltakende observasjon da dette i større grad ser på konkrete faktorer (Krogtoft & Sjøvoll, 2021, s.180). Dette bidro til at eventuelle usikkerheter kunne avklares like fort som de oppsto. Denne dialogen var lønnsom ved at det dukket opp mye spennende tema som ble undersøkt når det skulle gjennomføres intervju.

### 3.3.3 Intervju som forskningsmetode

Etter at observasjonene var gjennomført ble neste del av forskningen å gjennomføre intervju med de tre samme assistentene som ble fulgt i observasjonene. Noen uker etter siste observasjonsdag ble det gjennomført individuelle intervju på skolen der assistentene jobber. Ved å benytte intervju som forskningsmetode fikk jeg undersøkt hvilke tanker og meninger assistentene har om de aktuelle temaene rundt problemstillingen. Intervjuprosessen ble



gjennomført ved at det ble stilt noen faste spørsmål rundt valgt tematikk, der jeg hadde friheten til å gå mer i dybden dersom assistenten informerte om noe som var særlig interessant. Det var et mål om å være bevisst på min rolle som intervjuer, slik at jeg unngikk å påvirke svarene som assistentene utleverte. Det har blitt forsøkt å være nøytral i denne prosessen for å få et mest mulig upåvirket svar.

Intervju er en vanlig datainnsamling i kvalitativ forskning. Det er et sammensatt begrep som er satt sammen av to ord: «inter» «view». «Inter» betyr felles og «view» betyr meninger. Målet med å benytte intervju er å utvikle kunnskap innenfor et spesifikt område ved å benytte språket til å gå dypere i tematikken (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 117). Man benytter intervju for å oppnå kontekstuell, språklig samtalerelasjon som gir svar på aktuell problemstilling. Intervju gir muligheter til å stille spørsmål angående sosiale kontekster der intervjudeltaker bruker bakgrunnskunnskap, erfaringer og opplevelser til å besvare (Kvale & Brinkmann, 2015, s.36).

### 3.3.4 Semistrukturert intervju

Det ble benyttet semistrukturert intervju i studiens intervjuprosess. Bakgrunnen for dette er å ha muligheten til å utforske mer hvis det skulle dukke opp uforutsett eller interessant tematikk. Semistrukturert intervju er en form for intervju som har en systematisk utspørring der man forsker på uforutsette og relevante temaer underveis i intervjuprosessen (Høgheim, 2020, s. 131). Det er den mest vanlige formen for intervju og er en viktig kilde til å innhente kvalitativ forskning. Formålet med et semistrukturert intervju er å samle kvalitativ kunnskap ved å følge opp generelle spørsmål med konkrete spørsmål. Ved å benytte semistrukturert intervju kan man grave dypere i den konkrete tematikken som intervjueren selv ønsker å få mer kunnskap om (Krumsvik, 2014, s.124).

### 3.4 Intervjuguide

Jeg utarbeidet en intervjuguide i forkant av intervjuene. En intervjuguide brukes for å skape en naturlig rekkefølge på tematikk og spørsmål slik at man kan oppmuntre informanten til å gå i dybden på den valgte tematikken. Ved å skrive en intervjuguide vil man ha muligheten til å få en god, balansert relasjon mellom intervjuer og intervjuobjekt (Johannesen et Al., 2021, s. 111). Intervjuguiden ble brukt for å gå inn i datainnsamlingen med en ryddighet og oversikt over hva som skal undersøkes og i hvilken rekkefølge de ulike spørsmålene skal stilles.

Hensikten med intervjuguiden var å lage en oversikt over intervjuet. Denne oversikten gjorde at jeg kunne gjennomføre intervjuene i det som føltes som trygge rammer.

Spørsmålene i en intervjuguide brukes for å gå i dybden og kan være viktig for å besvare studiens formål og problemstilling. Dersom man må innhente sensitiv informasjon som er krevende å oppgi, burde dette eventuelt gjennomføres helt til slutt da dette kan være ubehagelig for informanten (Johannesen et Al., 2021, s.112). Jeg opplevde ikke at noen av spørsmålene kunne vurderes som sensitive eller ubehagelige i mine intervju. Spørsmålene som derimot stilte størst krav til refleksjon ble stilt da samtalen var godt i gang. Dette ble gjort slik at assistentene skulle føle seg komfortable med å besvare spørsmålene. Intervjuguiden ligger som vedlegg 2 avslutningsvis i oppgaven.

### 3.5 Utvalg

Utvalget i studien er basert på en ide om en heterogen variasjon. Ved å kommunisere med skolene i slutten av høstsemesteret ble det mulig å plukke ut de tre assistentene: Trine, Trude og Trygve til studien. De tre assistentene som har fått tildelt fiktive navn hadde ulik utdannelse, yrkeserfaring, kjønn og alder, noe som ble prioritert for å få et mest mulig ønsket utvalg. Assistentene som ble benyttet i oppgaven hadde alle mulighet til å gjennomføre observasjoner og intervju tidlig i januar og var veldig hjelpelige. De tre assistentene var alle hyggelige, utadvendte personer som uttrykte at de var veldig glad i jobben sin – et viktig poeng i utvelgelsen av informanter. Det ble prioritert et slikt heterogent utvalg for å utforske om det er noen likheter/ulikheter i mellom disse ulike menneskene i denne tematikken.

For å innhente relevant datamateriale til oppgaven, må man reflektere over hvem man ønsker å undersøke. Intervjudeltakerne vil kunne konstruere sannheter basert på hvilken personlighet de har. I et utvalg ønsker man å betrakte informantene som ærlige og hjelpsomme på spørsmålene som stilles (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 123). Det ble benyttet e-post for å kommunisere med skolene. Etterhvert ble det gjort avtaler mellom meg og utvalget av assistenter som gjerne ville være med i studien. Assistentene fikk tilsendt et informasjonsskriv (vedlegg 1) som de senere samtykket til via epost.

### 3.5.1 Assistenter som respondenter

Å benytte assistenter som respondenter ble sett på som helt avgjørende for å få besvart problemstillingen som ble stilt innledningsvis. Formålet med studien er å undersøke hvordan assistenter opplever uklarheter i sin yrkesrolle, og derfor vil det være helt essensielt å forhøre seg med denne yrkesgruppen for å finne svar på problemstillingen. En assistent vil i denne oppgaven være en fellesbetegnelse på fagarbeidere, assistenter eller andre synonymer for en tilsvarende stilling. De tre assistentene i denne studien er i 30-, 40- og 60-årene som alle har over ti års erfaring med arbeid i barneskole. To av tre assistenter har også fagbrev som barne- og ungdomsarbeider, mens den tredje assistenten har et annet fagbrev. Til beskrivelser av funn vil assistentene få tildelt fiktive navn. Dette for å skape en ryddighet over hva som blir sagt, samtidig som det anonymiserer assistentene. De tre assistentene fikk tildelt navnene Trine, Trude og Trygve.

### 3.6 Forskerens rolle

Jeg har prøvd å være bevisst på hvilken rolle jeg har i arbeidet med denne masteroppgaven. I og med at jeg har levd et eget liv og besitter min bagasje basert på egne erfaringer kan det fort påvirke oppgaven. Det har blitt forsøkt å være bevisst på denne bagasjen for å unngå at den påvirker funnene i intervjuet. Et konkret valg som har blitt gjort i denne studien er å ikke ha noen personlig tilknytning til informantene som har blitt valgt. Ved å velge informanter med en personlig avstand har gjennomføring av observasjoner og intervju blitt mest mulig objektivt. Fordelen med dette er at assistentene ikke kjenner meg, og vil på denne måten ikke vite «hvilke svar jeg vil ha». Samtidig kan en ulempe med dette være at assistentene ikke tørr å svare helt ærlig da de ikke kjenner meg. Utvalget av assistenter har likevel blitt gjort med et ønske om minimal bakgrunnskunnskap og personlig relasjon slik at forskerrollen står nøytralt til undersøkelsene.

En forskers rolle påvirker kvaliteten på studien ved at etiske beslutninger og gjennomføringer former informasjonsinnhenting. Forskerens moralske integritet vil kunne påvirke empati, sensitivitet og engasjement på spørsmål og handlinger. Denne integriteten er en avgjørende faktor for hvordan resultatet blir til slutt (Kvale & Brinkmann, 2015, s.108).

### 3.6.1 Validitet

Validitet er en faktor som beskriver styrken i en oppgave. Validitet beskriver styrken og gyldigheten om metoden som brukes til å utforske det man ønsker å undersøke (Kvale & Brinkmann, 2015, s.357). Validitet beskriver om forskeren har undersøkt det hen har hatt som hensikt å undersøke (Krumsvik, 2014, s.151).

I denne studien har det blitt benyttet observasjon og intervju for å få en dypere forståelse i forskningen av assistenter i den norske grunnskolen. Observasjonen ga et innblikk i assistenters hverdag og hverdagsproblemer som kan ses i lys av problemstillingen. Når det i tillegg ble brukt god tid på å bearbeide intervjuguiden, forsøkte jeg å sikre meg at spørsmålene som ble stilt i intervjuene hadde en rød tråd mellom både observasjonene og tematikken knyttet til problemstillingen. Det har også vært avgjørende for oppgavens validitet å ha en sammenheng mellom det som forskes på og hvilken teoretisk innramming som blir benyttet. Ved å ha en balanse mellom for- og motargumenter på hva som undersøkes, vil det gi en større kraft til drøftingene ved at tematikken er begrunnet fra begge sider.

### 3.6.2 Reliabilitet

Reliabilitet er annen form for kvalitetssikring. Reliabilitet beskriver troverdigheten og forutsigbarheten til forskningens resultat. Det vil si hvorvidt et resultat er pålitelig nok til at det kan reproduseres av en annen forsker (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 276). For å gi en beskrivelse av denne oppgavens reliabilitet har det blitt prioritert å beskrive mine valg på detaljnivå i alle faser for at oppgaven skal være mest mulig gjennomiktig. Når det beskrives hvilke utfordringer som har oppstått i ulike forskningsprosesser, vil det kunne gi en tydelighet på hvorfor resultatene ble som de ble. Disse faktorene er viktige i denne oppgavens reliabilitet. En kvalitativ studie som denne vil være vanskelig å reprodusere da det er mennesker som deltar i studien og som vil fortone seg forskjellig ut fra subjektive relasjoner.

For å ha et bevisst forhold til reliabilitet må forskeren beskrive relasjonen mellom seg selv og forskningdeltaker. I tillegg vil det være nyttig å vurdere om man har hatt et presist nok utvalg (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 223). I forarbeidet til forskningen har det blitt kommunisert med informantene for å bygge en felles enighet om gjennomføring, forståelse og planer for observasjon og intervju slik at resultatene ikke bærer preg av overraskelser. Målet med å

bygge en felles enighet om gjennomføring og forståelse er å skape et likt forventningsgrunnlag mellom informantene og meg slik at vi står på samme grunnlag.

### 3.6.3 Generaliserbart

Hvis et resultat er overførbart fra en situasjon til en annen situasjon, er det et generalisert resultat (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 355). Generaliserbarhet handler altså om hvorvidt man kan trekke konklusjoner utover den utforskede konteksten. Her må man vurdere sannsynligheten for å anta at konklusjonene man trekker, også gjelder for flere enn de som deltok i forskningsprosjektet (Høgheim, 2020, s. 82). I dette prosjektet vil ikke nødvendigvis generaliserbarhet være en presis faktor. Det ble i dette prosjektet prioritert et lavt antall utvalg som ikke er basert på en tilfeldig utvelgelse.

En ganske vanlig usikkerhet innenfor generaliseringsperspektivet er at det er for få intervjupersoner for at man kan generalisere resultatet. Dersom man ønsker å generalisere må man spørre seg om kunnskapen som produseres underveis er generaliserbar, og ikke det spesifikke intervjuresultatet (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 289). Resultatene i denne studien vil derfor kun gjelde for denne oppgaven og ikke nødvendigvis for alle assistenter. Resultatene i oppgaven beskriver derfor tolkningene om hva mine informanter opplever, og dette representerer derfor ikke gjennomsnittet. Det kan likevel være noen likheter mellom denne studien og en annen informantgruppe i en annen studie.

## 3.7 Transkribering

Da intervjuprosessen var gjennomført ble neste fase i prosjektet å transkribere de individuelle samtalene med informantene. I intervjusituasjonen ble det benyttet diktafon som hjelpemiddel for å jobbe med mest mulig presis data. Diktafon er et hjelpemiddel som brukes i kvalitative forskningsprosjekter for å ta lydopptak. Ved å benytte diktafon ble det lettere å få en presis transkriberingsprosess som igjen kan styrke validiteten i oppgaven. En svakhet med å bruke lydopptak er at man mister deltakernes uttrykk gjennom kroppsspråk. For å begrense denne svakheten mest mulig ble transkriberingen gjennomført kort tid etter intervjuet slik at inntrykkene fra informantene fortsatt var friskt i minne. Transkriberingsprosessen ble gjennomført ved å skrive ned dialogen i et Word-dokument som senere ble brukt til koding av data. Postholm & Jacobsen (2018) forklarer at transkripsjon er forskerens mulighet til å

oppdage ny kunnskap og forstå ytringene gjennom analyse. Dette gjøres for å klargjøre intervjumaterialet til analyse ved å føre tale til tekst (Postholm & Jacobsen, 2018, s.164).

### 3.8 Koding av data

Da intervjuene var nedskrevet i et Word-dokument, ble neste steg å lese og utforske dokumentet for å finne ut om assistentene hadde noen felles tema de uttalte seg om. Dette ble starten av kodingsprosessen, som også er første del av analysen. Her ble uttalelsene fra intervjudeltakerne analysert og sett i sammenheng med de andre uttalelsene til intervjudeltakerne. Første del av kodingsprosessen var altså å sette koder på felles tematikk. Koding er et analytisk verktøy som brukes til nedbryting av tekst med mål om å partere teksten i håndterlige stykker. Ved å tillegge nøkkelord til hvert enkelt stykke, vil det bli lettere å gjenfinne (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 355). Koding er en sentral prosess i analysedelen der forskeren systematisk bearbeider data for å finne ut hva det egentlig handler om (Dalen, 2011, s.62).

Neste del av kodingsprosessen var å undersøke sammenhenger mellom de ulike kodene. I denne prosessen ble det vektlagt en deduktiv form for analyse. Det vil si at svarene til assistentene kunne ses i sammenheng opp mot det teoretiske rammeverket. Deduktiv koding, eller tematisk koding som det også kan kalles, er en form for koding som vil legge føringer på analysen basert på hva man forventer å finne i det innhentede datamaterialet (Gleiss & Sæther, 2021, s. 174). Tematisk analyse er en metode som legger til rette for å se mønstre i ulike faser. Braun & Clarke (2006) delte denne fasen inn i seks trinn: «Familiarizing yourself with your data, generating initial codes, searching for themes, reviewing themes, defining and naming themes and producing the report». Oversatt til norsk blir disse trinnene: Bli kjent med dataene, lage koder, søke etter tema, gjennomgå temaene på nytt og gi temaene navn (Braun & Clarke, 2006, s.79). Kodingsprosessen i denne studien kan ses i sammenheng med de seks punktene til Braun & Clarke (2006). Det første jeg gjorde var å bli kjent med datamaterialet. Jeg oppsummerte uttalelsene assistentene hadde i et Word-dokument og beskrev med få setninger hva de mente i de ulike uttalelsene. Deretter gjennomgikk jeg denne oppsummeringen og lagde koder basert på hvilken tematikk disse uttalelsene hadde. Etter denne prosessen satt jeg igjen med mange koder som jeg prøvde å få ryddet litt i. Dette gjorde at jeg gjennomgikk datamaterialet en gang til for å få en bedre innsikt i uttalelsene. Da jeg var

ferdig med denne prosessen lagde jeg kategorier. Til slutt navnga jeg mine fem kategorier som oppsummeres i figur 1.

Rolleavklaring	Med rolleavklaring menes hvilke situasjoner og erfaringer som former assistenters arbeidsoppgaver. Under rolleavklaring vil det bli forsket på ulike situasjoner som påvirker hvordan assistenters rolle i skolen utarter seg.
Planlegging	Planleggingskategorien er hvilken som helst form for forberedelse som gjør at assistentene kan vært forberedt til sine arbeidsdager.
Kommunikasjon mellom lærer og assistent	I «kommunikasjon mellom lærer og assistent» blir det sett på situasjoner hvor kommunikasjonen mellom partene kommer i sentrum.
Elevers sosiale utvikling	«Elevers faglige utvikling» handler om assistentens funksjon i ulike situasjoner som påvirker elevers faglige utvikling. Med dette menes alle de ulike situasjonene der assistenter bidrar i oppfølging av fag hos elevene.
Elevers faglige utvikling	«Elevers sosiale utvikling» ligner mye på kategorien ovenfor. Her ønskes det å tydeliggjøre hvilke situasjoner assistentene har i den sosiale utviklingen hos elever. I denne kategorien vil det gjelde alle situasjoner som ikke omhandler faglig tilknytning. Det kan være oppgaver både i klasserom og utenfor klasserom.

**Figur 1:** Oversikt over de fem kategoriene.

### 3.9 Forskningsetikk

Det har gjennom hele studien vært et ønske om å ivareta forskningsetiske vurderinger. Det har blitt forsøkt å vurdere dette opp mot tema, planlegging, datainnsamling og presentasjon av funn som er betydelig for studiens validitet. Etikken har vært særlig viktig å ivareta når det gjelder informantenes trygghet. Denne studien har derfor forsøkt å ivareta assistentene ved å følge retningslinjer rundt anonymisering. Lagring og sletting av persondata er blitt gjort etter anbefalinger. I undersøkelsen var det krav om oppmelding til Norsk senter for forskningsdata (NSD), noe som er blitt gjort jfr. vedlegg 3.

Det har vært viktig for meg å være bevisst og reflektert på spørsmål som inneholder personlige opplysninger. Når man skal gjennomføre en forskning der det blir involvert personlige opplysninger må det sendes inn meldeskjema til Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste (NSD). Ved å beskytte personvernet til de som skal utforskes, vil de bli tryggere på å dele helhetlig informasjon. En slik beskyttelse møter informanten på trygg grunn og de vil kunne føle seg mer trygge og får en forståelse av at det de sier vil bli behandlet med fortrolighet (Dalen, 2011, s.100).

Et etisk dilemma som dukket opp i denne oppgaven var hvordan man skulle ordlegge seg om assistentrollen. Det ble tidlig bestemt i oppgaven at alle intervjuobjekter i denne oppgaven skulle bli kalt *assistenter*, selv om noen av dem går under tittelen barne- og ungdomsarbeider. Dette var en tematikk som noen av intervjudeltakere hadde en klar mening om, da de opplevde dette som en undergraving av deres yrkestittel. I denne oppgaven har alle informantene fått tittelen som assistent, da denne tittelen ikke påvirker hvilke arbeidsoppgaver de får. For å unngå misforståelser fikk alle informantene oppklart på forhånd at jeg definerte alle som assistenter uavhengig av opprinnelig tittel.



## 4.0 Presentasjon og tolkning av funn

Denne studiens formål er å undersøke hvordan assistentene opplever uklarheter knyttet til assistentrollen, og samtidig undersøke hvilken betydning relasjonen mellom assistenter og lærer har. Jeg har i dette arbeidet derfor observert og intervjuet tre assistenter for å prøve å besvare disse spørsmålene.

### 4.1 Tre assistenter – tre ulike kontekster

De tre assistentene som ble benyttet i datainnsamlingen er alle godt erfarne i jobben som assistent. De tre assistentene jobber på samme skole og er ansatt i samme type stilling, men har likevel ganske ulike arbeidsdager. Ved å bli kjent med informantene kan man få et bedre inntrykk av hvem som besvarer spørsmålene i intervjuene. Assistentene som var med i dette prosjektet har alle sin egen kontekst som påvirker hvordan de svarer:

**Trine:** Hun er en dame som har jobbet i skolesystemet i mange år. Trines hovedoppgave som assistent er å følge en enkeltelev som trenger kontinuerlig oppfølging. Trine følger derfor denne eleven enten det er i klasserommet eller på grupperom, og bruker all sin ressurs på denne eleven alene.

**Trude:** Trude er også en dame som har jobbet i skolesystemet i mange år. Hun er litt yngre enn Trine og har også som oppgave å følge en enkeltelev. Denne eleven er derimot alltid i klassen og trenger ikke like mye oppfølging som Trines elev. Trude blir derfor mye brukt der det trengs hjelp i klasserommet. I tillegg samarbeider Trude kun med én lærer da det alltid er den samme læreren i denne klassen.

**Trygve:** Trygve er en mannlig assistent som også har jobbet mange år i barneskolen. Han har hatt mange ulike oppgaver som assistent på skolen. I år er hans oppgave å bistå elever på mellomtrinnet som har atferdsutfordringer. Trygve er derfor både i klasserom og utenfor klasserom og bistår disse elevene. I situasjoner hvor elevene er i klasserommet og får arbeide fritt, går han og hjelper til hvor det trengs. Trygve følger ikke én elev, men i motsetning til Trine og Trude, er han innom flere klasser og bistår i ulike grupper hvor det trengs. Han får på denne måten jobbet med flere elever og lærere enn de to andre assistentene.

## 4.2 Rolleavklaring

Bakgrunnen for gjennomføringen av intervjuene handler i stor grad om en nysgjerrighet jeg har hatt til hvorfor assistenter blir brukt forskjellig på ulike skoler. Gjennom intervjuene har det dukket opp enkelte utsagn knyttet opp mot assistentrollen og hvilke oppgaver de har. Alle de tre assistentene beskriver arbeidshverdagen som variert, der de opplever å gjøre ulike oppgaver hver dag.

Trude:

Det er stor variasjon på hvordan vi blir brukt. Det kommer an på hvilke lærere man har. Noen bruker oss mer og noen bruker oss mindre.

Det kommer an på hvordan lærere er vant med å bruke assistenter. Enkelte bruker oss mye til gruppearbeid, norskløsing, leselekser og mattegrupper. Andre lærere bruker oss i mindre grad.

Det er tydelig at assistentene har erfaring med å få en stor spredning av varierte arbeidsoppgaver. Det virker som det er helt naturlig for dem. «Noen bruker oss mer og noen bruker oss mindre». Det kan virke som at de er så inndrevne på deres hverdag at de ikke opplever det som nødvendig å avklare rollen. Assistentene har likevel en enighet i noen felles arbeidsoppgaver som de ser på som ekstra viktig og som må gjøres hver dag:

Trygve:

Blant de vanligste oppgavene er å være i nærheten av barna og bistå faglig med det som blir gjennomgått på tavla.

Trude:

Den vanligste jobben jeg har er det jeg liker best med jobben, og det er kontakten med barna. Jeg sier ofte at jeg føler meg som tryggheten og bindeleddet mellom lærerne og barna.

Assistentene har hatt en relativt lik tilnærming til deres beskrivelse av arbeidsoppgaver i løpet av arbeidsdagen. Den vanligste oppgaven assistentene har i følge seg selv er å ha en nærhet til barna og skape et inkluderende miljø. Denne nære relasjonen som assistentene har til barna er noe alle assistentene liker godt, og noe de ser på som det vanligste de gjør. Denne meningen har assistentene helt klart til felles.

På spørsmål om de opplever forskjell på bruksområde ble det svart:

Trine:

Det er klart.. det er ulike grunner for hvorfor vi er inne i en klasse. Av og til handler det om inkludering og av og til om fag - så det er ganske stor forskjell på oppgavene og ja. Det kan være ganske ulikt på hvordan vi blir utnyttet også da – for å si det sånn.

Trine svarer at det er ulike grunner for hvorfor skolen ønsker å tilføye en assistent i en klasse. På bakgrunn av dette får assistentene en ulik arbeidshverdag når de jobber med ulike elevgrupper. Trine opplever at det er ganske stor forskjell på bruksmåten, som naturligvis påvirker hvordan arbeidsdagene til assistentene ser ut.

### 4.3 Planlegging

I intervjuene ble det også undersøkt hvordan arbeidsdagene til assistentene så ut. I denne tematikken uttalte assistentene seg om en usikkerhet knyttet til arbeidsdagen sin. Denne usikkerheten hadde sammenheng med at assistenter hadde vanskelig for å forberede seg til timene sine. Det ble kommunisert at assistenters eneste måte å forberede seg på var ved å følge elevenes timeplan.

Trine:

Timene må tas på sparket, ja. Det eneste vi vet til timene er det som står på timeplanen. Men jeg har jobbet i noen år, så man får en følelse av hva som skal foregå (i timene).

Trygve:

Vi vet ikke hva vi skal gjøre i timene annet enn det som står på timeplanen til elevene. Det er stadig endringer til timene, at noe annet dukker opp eller bytting av timer, og da er det vanskelig når det kun er timeplanen vi har å forholde oss til. Selv når de vet det blir en endring senere på dagen eller dagen etter.

Assistentene la frem informasjon om at timene må tas mye på sparket. Det eneste assistentene visste om timene sine lå inne i timeplanen. Timeplanene var de samme som elevene sine og manglet derfor detaljer på hva som skulle gjøres til timene. Trygve uttrykte et ønske om mer planleggingstid til å forberede seg ettersom endring av timeplanen er «vanskelig». Han opplevde stadige endringer i timene, noe som gjorde arbeidshverdagen vanskelig. Også i

situasjoner hvor det var tid til dialog, ble det ikke prioritert å lage avtale for hvem som skulle gjøre hva i senere timer. Også Trine uttrykte at timene må tas på sparket, men hun har en forståelse av hva som skal foregå på bakgrunn av erfaringene hennes. I samme del av intervjuet ble det undersøkt hvilken faktor assistentene kunne tenke seg å endre hvis de hadde muligheten til å bestemme selv. Assistentene beskrev igjen en problematikk knyttet til forberedelse:

Trine:

Nei, det er ingen plantid så derfor ingen planlegging heller. Vi har vært ganske tydelig på å få til dette både vi og lærerne, men det har ikke blitt prioritert tid til dette.

Trude:

Det er ingen planlegging mellom oss og lærerne. Jeg følger timeplanen og må ofte ta timene på sparket. Ofte vet vi ikke hva vi skal gjøre før vi står i døra, så det er snakk om sekunder, ja.

Manglende planleggings- og forberedelsestid var noe assistentene hadde klare meninger om. Assistentene har vært tydelige med skoleledelsen om at det ønskes mer planleggingstid, men dette har ikke blitt prioritert. Trude forteller at hun får vite hva hun skal gjøre sekunder før timen. Dette hindrer henne i å forberede seg. Trine uttrykte ganske tydelig en følelse av å være oppgitt over den manglende planleggingstiden. De synes det er kjedelig at planleggingen ikke får mer plass i skolehverdagen. Den manglende planleggingen har også konsekvenser i form av ubehagelige situasjoner. For eksempel knyttet til fag. To av tre assistenter presiserte at spesielt matematikk var et fag som kunne skape vansker, og de kunne derfor tenkt seg muligheten til å forberede seg på tematikken i forkant av timen:

Trygve:

Ja, altså jeg kan kjenne på at matematikk kan være litt krevende. Det er vanskelig å undervise, eller hjelpe, i et fag når man ofte følger elever som er mye ute av klasserommet. Når man kommer inn i klasserommet til neste time har resten av klassen plutselig gått videre, og da må man følge opp elevene selv.. Jeg føler meg egentlig ikke godt nok forberedt alltid, nei. Jeg gjør ikke det altså.

Trude:

Det går stort sett greit, men det hender seg at jeg må ta med gruppa ut i matematikken ... hehe, jeg er ikke spesielt god i matematikk. Og det å få ansvar til å lære bort noe man ikke er trygg på uten å forberede seg.. Det er ikke veldig morsomt.

Jeg føler meg egentlig stort sett forberedt, men det kommer fra erfaring tror jeg. Jeg ser for meg at nyutdannede har mer problemer uten plan og forberedelse, for de kjenner ikke lærerne eller barna like godt som det vi gjør.

I disse utsagnene var det en synlig sårbarhet hvor assistentene hadde et ønske om å være forberedt, men muligheten ikke er til stede. Det er ikke planleggingstid eller tid til dialog med lærer i andre tidspunkt enn i selve klasserommet. Dette fører til at kommunikasjonen må til enhver tid være kort og effektiv. I utsagnet til Trude blir det sagt at det stort sett går bra, men at det kommer av mange års erfaring. Hun viser at hun mestrer evnen til å ta ting på sparket. Hun mener at en slik problematikk er mer aktuell for assistenter som er nyutdannede og som ikke har den samme erfaringen å flyte på. Likevel sier Trygve at han ikke føler seg godt nok forberedt alltid.

#### 4.4 Kommunikasjon mellom lærer og assistent

Den manglende kommunikasjonen var noe både Trygve og Trine hadde meninger rundt. I intervjuene uttalte de seg om opplevelser rundt det de mener er manglende kommunikasjon mellom lærer og assistent.

Trygve:

Det hender at man møter opp på klasserommet uten at det er elever eller lærere der. Da er de for eksempel på noe sånn kulturgreier i gymsalen eller noe. Det er ikke et så stort problem egentlig, men det er leit for man burde få beskjeden om at det ikke blir vanlig time.

Trine:

Timene må tas på sparket. Så hvis noe plutselig dukker opp så kan man bli tatt på senga hvis du skjønner. Vanligvis er det et bra opplegg fra lærer, og de styrer jo det stort sett. De beste timene er når man vet hva man skal gjøre og får beskjed i forveien, men det er sjelden.

I intervjukonteksten var det tydelige følelser i sving når kommunikasjon ble undersøkt nærmere. Trygve uttrykte at han var lite fornøyd med de situasjonene hvor han møter opp i

klasserommet uten at elevgruppen er der. «Det er ikke et problem egentlig, men det er leit ...» Han viser i utsagnet at det ved flere anledninger har skjedd slike kjedelige situasjoner. Trine uttrykte også, i likhet med Trygve, at den manglende kommunikasjonen skaper en form for frustrasjon i klasserommet. Trine forklarte at plutselige endringer setter dem i en låst posisjon. Dette gjør det vanskelig å forberede seg. Det virker som denne manglende kommunikasjonen og planleggingen hindrer assistentene i å komme fullt motivert på jobb. Slike situasjoner kan også være starten på en spenning i klasserommet. Kommunikasjon mellom lærer og assistent er noe assistentene synes er viktig, og det virker å være en avgjørende faktor for å få et godt samarbeid mellom dem. Når jeg stilte spørsmål angående assistenters samarbeid med lærer, ble det splid i assistentenes svar:

Trygve:

Jeg opplever at enkelte lærere kan ha en tendens til å gå med litt høye skuldre og ønsker å vise hvem som er sjef. Det er ikke noe trivelig. Da er det liksom ingen dialog, jeg er læreren og du er assistenten på en måte.

Trude:

Nei, det opplever jeg som veldig positivt. Vi omtaler oss ikke så mye av tittel i min klasse, mer som felles voksne i rommet. Men sånn har det ikke alltid vært, for å si det sånn. Jeg føler egentlig at det går mye på relasjonen og tilliten man har til hverandre.

Trine:

Jeg har opplevd litt forskjellig egentlig, men i den klassen jeg er i nå er det veldig gjensidig respekt føler jeg. Jeg tror min rolle er litt annerledes enn andre assistenter og da siden jeg er såpass voksen. Jeg har en mistanke om at de yngre assistentene blir satt til litt mere sjitoppdrag, hvis du skjønner.

I disse utsagnene virker det som at det er lærerne som må markere grensene på hvordan assistentene skal brukes og utnyttes. Det blir presisert at det er ingen planleggingstid mellom lærer og assistent, og når læreren plutselig gjør endringer kan det oppstå irritasjon i klasserommet. Gjennom samtalene og utsagnene kan det virke som at relasjonen mellom lærer og assistent har en betydning for hvordan samarbeidet mellom dem fungerer. I Trygves sitat tyder det på at han har opplevd frustrasjon i klasserommet når han opplever læreren som hoverende. Det kan også tyde på at han har opplevd ganske ferske eksempler på dette, da han hadde mye på hjerte om disse situasjonene.

Trudes sitat tyder på en helt annet form for stemning. Trude uttrykker at hun har et godt samarbeid med sin lærer. Trude følger alltid en fast lærer, og kan på grunn av dette ha lettere for å planlegge og skape god relasjon med sin lærer sammenlignet med Trygve og Trine. Utsagnene signaliserer at det lettere kan bli en anspent stemning mellom lærer og assistent når det er mye usikkerhet knyttet til assistenters arbeidsoppgaver.

Assistentene ble deretter spurt om lærerne hadde kjennskap til hva som står i deres stillingsbeskrivelse. I denne besvarelsen dukket det opp informasjon av en notatbok som skolen brukte. Notatboka er et tiltak skolen har innført for å tydeliggjør en felles forståelse i skolen:

Trine:

Ja, for stillingsbeskrivelsen vår ligger i ei notatbok som vi får hvert år. I notatboka står det skoleregler, arbeidskontrakten til lærere og arbeidskontrakten til oss assistenter.

Trine uttalte seg om denne notatboka som hver ansatt får hvert år. Notatboka inneholder skoleregler, arbeidskontrakten til lærere og assistenter i tillegg til hvilke arbeidsoppgaver rektor, lærere, assistenter og andre har. Trine forklarte at denne notatboka kom til skolen for ikke så mange år siden og inneholder blant annet et skjema som lærere og assistenter felles skal krysse ut på starten av året. I dette tilfellet sitter lærer og assistenter sammen på en planleggingsdag som de har på sommeren før skolestart. Denne avkrysningen har som mål om å bli enige om hvilke oppgaver som er forventet av hverandre i klasserommet. Et eksempel på en slik avkrysning var for eksempel bretteing av melkekartonger i klasserommet. En svakhet med denne notatboka var derimot manglende tid til å vurdere hvordan arbeidsoppgavene ble fordelt mellom partene. Dette er et interessant tiltak som rektor har innført for avklaring av ulike arbeidsoppgaver.

#### 4.5 Assistentens rolle i elevenes faglige utvikling

Også faglige oppgaver ble diskutert i løpet av intervjuene. Her kom det frem at assistentene hadde opplevd enkelte faglige oppgaver som periodevis krevende.

Trine:

Det jeg syns kan være krevende er å plutselig måtte ta med en elevgruppe ut av klassen å følge opp disse i fag når jeg egentlig bare skal følge en elev som ikke har så mye fag.

Trude:

Jeg tror nok vi i utgangspunktet føler oss greit forberedt ofte, men det er basert på erfaring. Fag kan være krevende.

Trygve:

Spesielt på mellomtrinn kan det være vanskelig, fordi det har kommet mye nytt siden jeg selv gikk på skolen. Når man ikke får forberedt seg og er lite inne i klassen så kan det være krevende.

Basert på utsagnene kan det virke som at assistentene tidvis opplever det som krevende å følge opp elever faglig samtidig som å gjøre andre oppgaver knyttet til yrkesrollen. I Trine sitt tilfelle opplever hun at det faglige kan være krevende siden hennes elev sjeldent har fag. Faglige oppgaver kan også inneholde ny kunnskap som assistentene ikke har hatt på skolen før, slik som i utsagnet til Trygve. Det tyder på at lærer muligens tar det for gitt at assistentene har kontroll på det faglige som skal undervises til enhver tid. Uttalelsene viser at assistentene bistår lærerne, og blir brukt i forskjellige faglige aktiviteter som læreren ønsker at de skal delta i. Uten en felles forståelse fra lærerne kan det bli stor variasjon på hvilke arbeidsoppgaver assistentene får:

Trine:

Vi har ikke faglig ansvar, men plukker opp inntrykk og hjelper derfor der elevene trenger hjelp. Med eller uten dialog med lærer.

Trude:

Det kommer helt an på læreren. Enkelte bruker oss mye, mens andre bruker oss mindre. Jeg har fått ansvar for mindre arbeidsgrupper, lesing, leselekser, mattegrupper, ansvar for gym og mer enn det. Jeg trives veldig godt med ansvar så jeg liker det godt.

Trygve:

Blant de vanligste oppgavene jeg har er å bistå elever med det faglige som blir gjennomgått på tavla. Man har timeplanen å lese på, og skjer det noe annet enn det som står der så må man bare tilpasse seg.



Det viser seg at de tre assistentene kan ha ulike faglige arbeidsoppgaver. Disse oppgavene varierer fra å følge opp elever med det som blir gjennomgått på tavla, til å ha mindre elevgrupper i lesing eller regning. Hvilke oppgaver som skal gjøres virker å bli delvis justert av lærer og delvis selvregulert av assistent. Vanligvis følger assistentene bare timeplanen som er regulert av lærer. Eller så blir det som Trude beskriver: «det kommer helt an på læreren» - som tyder på at hvis man kjenner læreren godt så får man mer ansvar, og vice versa.

#### 4.6 Elevens sosiale utvikling

Den siste tematikken som assistentene uttalte seg om var bruken av assistenter knyttet til sosiale oppgaver. De opplevde stor forskjell også på disse oppgavene:

Trude:

Det er stor forskjell på den sosiale biten sammenlignet med faglige oppgaver for da er det stort sett lærer som avgjør hva vi skal gjøre. Det er forskjell fra lærer til lærer. I sosiale situasjoner må jeg ofte løse konflikter, roe ned elever eller gå en tur med elever ut av klasserommet. Men det kommer an på relasjonen mellom meg og dem (lærer).

Vi er nok mer bundet faglig enn i sosiale situasjoner da.

Trine:

Tjah, jeg er litt usikker på hva som forventes av oss, men bruken av oss er hvert fall ulik fra lærer til lærer. Noen bruker oss mye på å inkludere og utnytter oss mye, mens andre bruker oss i underkant.

Gjennom utsagnene kan det virke som at oppgavene til assistentene blir regulert av lærer også i den sosiale delen av skolen. Det tyder på en forskjell på hvor mye lærerne bruker assistentene i slike situasjoner. Lærerne bestemmer hvilke oppgaver og når assistentene skal inn å gjøre en jobb, som for eksempel å løse konflikter mellom elever. Selv om assistentene er bundet til hvilke oppgaver de får, har de en stor frihet til situasjonshåndtering av de ulike oppgavene de får tildelt.

Assistentene ble også spurt om hvilken rolle de har i sosiale kontekster. Der ønsket Trude å få frem betydningen hun mener assistenter har i det sosiale aspektet av skolen. Hun er en assistent som er tydelig glad i jobben sin og ønsket å gi en forståelse av hvor viktig assistentene er for barna, både på skolefritidsordning og skolen:

Trude:

Jeg føler det er viktig å få frem hvor viktig vi er for elevene. Vi er der for dem før skolen og etter skolen på SFO. Vi er med og påvirker klassemiljø, friminutt, overganger og i konflikter. Vi er med 24-timers barnet. Vi er ofte mer med barna enn foreldrene er med barna sine.

Også i sosiale kontekster ble kommunikasjon mellom lærer og assistent sett på som et forbedringspotensial:

Trude:

Det sosiale er viktig for både oss og lærer, men der føler jeg det er mye én og én. Alle som jobber i skolen kan drive med «sosiale ting». Hadde det vært dialog mellom oss (assistent og lærer) kunne vi ha fått løst det bedre.

Trine:

Akkurat ved sosiale oppgaver er lærer ikke så viktig. Vi kan håndtere det sånn vi vil ofte, men det hender seg at man løser slike situasjoner ulikt. Og det kan være forvirrende for barna. Ofte løser man slike misforståelser i klasserommet.

Assistentene opplever at situasjoner som plutselig dukker opp kan være vanskelig å håndtere. Ofte er det ikke tid til kommunikasjon mellom lærer og assistent. Det virker som at assistentene håndterer det med stor frihet der og da. Assistentene mener at i slike situasjoner kunne håndteringen blitt bedre hvis man hadde satt av tid til dialog. Trine har for eksempel opplevd situasjoner der elevene kunne kjenne på forvirring når lærer og assistent sier to ulike ting om samme situasjon. Dette tyder på at den manglende kommunikasjon mellom partene også har en konsekvens for elevene.

## 5.0 Diskusjon

I intervjuene belyste informantene mange spennende tema basert på deres opplevelser og erfaringer som assistenter i den norske skolen. Et interessant funn som kom frem gjennom intervjuene var lærere som grensesettere. Det vil si at lærere har stor makt når det gjelder hvilke oppgaver assistentene skal gjøre og når de skal gjøre disse oppgavene. Når denne makten kombineres med manglende kommunikasjon blir det vanskelige forhold for assistentene til å forberede seg. Ved hjelp av problemstillingen nedenfor vil jeg drøfte denne problematikken opp mot den teoretiske innrammingen.

*«Hvordan opplever assistentene uklarheter i egen rolle, og hva betyr relasjonen mellom assistent og lærer for assistenters opplevelse av egen rolle?»*

### 5.1 Assistentrollen

Gjennom intervjuene kom det fram mange tanker angående hvilke oppgaver assistentene har eller burde ha i skolen. Nordahl (2018) presiserte at omlag 50% av spesialundervisningen som gjennomføres på skolene i dag, utføres av assistenter (Nordahl, 2018). Selv om assistenter ikke skal brukes faglig, kan de likevel ha stor påvirkning hvis de blir brukt riktig.

Assistentene uttalte i intervjuene at de opplever en stor variasjon i hvilke oppgaver de får tildelt. Assistentene forklarte at oppgavene de fikk fra lærerne ofte omhandler det å bistå sosiale situasjoner. Disse situasjonene kunne løses med større frihet enn ved faglige oppgaver. Assistentene skal på dette viset være det støttende læringsstilaset som Vygotsky forklarte ved å skape et støttende, trygt og risikofritt miljø for elevene (Vygotsky, 1978, referert i Lyngsnes & Rismark, 2020, s.70).

Studien til Hemelt et al. (2021) fant signifikante bevis på at assistenter ga elevene positive effekter i både lesing og regning hvis assistenter fikk god nok veiledning fra lærer. Studien konkluderte med at assistenter er et kostnadseffektivt hjelpemiddel for å øke elevenes prestasjoner i lesing (Hemelt et al., 2021).

I intervjuene kom det fram at situasjonshåndteringen av faglige oppgaver var mye påvirket av lærer sammenlignet med sosiale oppgaver. På tross av dette opplevde ikke assistentene at lærerne ga noen konkret tilbakemelding om hva som var forventet av assistentene i den faglige håndteringen. Trude mente at relasjonen mellom lærer og assistent var avgjørende for

hvilket ansvar assistenten fikk. Dette er som Jardi et al. (2022) forklarte: Ved manglende planlegging la lærere ansvaret på assistentene for hvordan de skal følge opp elevene. Forskerne mente dette var en klar konsekvens av at skolene og lærere ikke definerer klare grenser for hvilke oppgaver assistentene skal ha (Jardi et al., 2022).

Å ha tydelige arbeidsoppgaver og forventninger virker å være noe som mangler i assistentrollen. Internasjonal forskning er heller ikke samstemte i hvilke arbeidsoppgaver assistentene skal ha. I studien til Navarro (2015) ble det sett at assistenter brukes mye til inkluderende arbeid. Det ble ikke presisert hvilke oppgaver som gjøres, men formålet var å skape et inkluderende miljø gjennom sosiale involveringer (Navarro, 2015). Også ERO (2022) beskrev at assistenter i hovedsak bør brukes i sosiale involveringer. De beskrev at assistenters formål er å bidra til å skape en trygg hverdag og et godt læringsmiljø (ERO, 2022). Samtidig er studien til French (2001) en motsetning til Navarro (2015) og ERO (2022). Studien til French konkluderte med at de tre viktigste oppgavene en assistent har er alle faglige oppgaver. Dette var svar basert på læreres meninger om saken (French, 2001).

Internasjonal forskning er inkonsekvent på hva slags rolle assistenten burde ha, noe som viser at assistentene brukes forskjellig. Dette stemmer også godt overens med Trine, Trude og Trygves opplevelser av rollen. Assistentene antydte i intervjuene at lærerne manglet en plan på hvordan man bør benytte assistenter i skolen. De forklarte at oppgavene assistentene fikk tildelt ble levert på kort varsel og basert på hvilken relasjon assistentene hadde til læreren. Assistentene fikk altså tildelt ulike oppgaver basert på hvilke lærere de fulgte. Lærerne måtte til enhver tid være grensesettere, noe som medførte at assistentene opplevde en forskjell på arbeidsfordelingen. De forklarte at relasjonen mellom dem var avgjørende for hvilke oppgaver de fikk. Det samme sier Cremin et al. (2005) som undersøkte muligheter for å lage slike grenser. Løsningen til forskerne var å benytte seg av modeller for å avklare hvilke oppgaver assistentene skulle ha. Ved å benytte seg av modeller kunne arbeidsoppgaver lettere fordeles (Cremin et al., 2005).

Fordelen med å få en mer avklart rolle er at assistentene får bedre muligheter til å forberede seg til timene. Både Trine, Trude og Trygve presiserte at manglende kommunikasjonen påvirket samarbeidet med lærer negativt. Ved å lage tydeligere grenser og roller ville det skape bedre muligheter for samarbeid og forutsigbarhet (Jardi et al., 2022). Også Webster et al. (2012) forklarte viktigheten av et bevisst forhold til hvordan man bruker assistenter i

skolen. Ved at lærerne er bevisste på hvilken rolle assistentene skal ha, vil assistentene få en mer forutsigbar arbeidshverdag. Gjennom en slik bevisstgjøring kan assistentene bli mer aktive i undervisningen (Webster et al., 2012). En utfordring knyttet til å få en slik oversikt og bevisstgjøring er planleggingstiden som kreves (Cremin et al., 2005).

Trude beskrev at den nåværende assistentbruken ble avgjort av hvilken relasjon assistentene har til læreren. Jo bedre relasjon og dialog man har med lærer, jo mer tillit og ansvar får man. Dette samstemmer med forskningen til Jardi et al. (2022) som forklarte at et godt samarbeid var avhengig av gjensidig tillit, respekt og verdsettelse av hverandre (Jardi et al., 2022). En god relasjon virker derfor å påvirke hvilke oppgaver assistentene får. Trygve hadde opplevd det motsatte med sin lærer. Han hadde opplevd enkelte lærere som hoverende, noe som virket å påvirke samarbeidet han hadde til dem.

Uklarheten som er knyttet til assistentrollen ser ut til å være årsak til flere av de følelsene som assistentene sitter med. Når det ikke er noen felles retningslinjer blir det en forhandlingsprosess mellom lærer og assistent for hver situasjon. Slike forhandlingsprosesser kan ta energi, noe som potensielt kan slite på relasjonen mellom lærer og assistent. Assistentene opplevde hverdagen som overkommelig selv om de periodevis møter på jobb uten å være fullt forberedt og måtte ta timene på sparket. De forklarte at de stort sett redder seg inn på den erfaringen de har opparbeidet seg, da de vet hva læreren trenger hjelp til.

## 5.2 Forberedelse

En gjenganger i intervjuene var at assistentenes deltok i klassen uten å kunne forberede seg til timene. De uttrykte at muligheten til å forberede seg var liten da assistentene ofte fikk de aktuelle beskjedene «i døra». På denne måten ble det vanskelig å forberede seg på en god måte.

I intervjuene ble forberedelse presisert som en kjent svakhet på samarbeidet mellom lærere og assistenter i skolen. Forberedelsene ble påvirket av manglende prioritering og tid til å samarbeide. Dette sa også forskningen til Webster et al. (2012): Assisterter får ikke muligheten til å forberede seg med lærer da det blir sett problemer rundt å organisere felles tid. Den eneste gangen assistentene tilegnet seg faglig kunnskap var ved å følge med på timen til læreren (Webster et al., 2012). Trine, Trude og Trygve forklarte at de ved flere anledninger

har uttrykt et ønske om mer planleggingstid eller tid til planlegging med lærer for å bli bedre forberedt til timene. Dette har ikke vært mulig på grunn av manglende prioritering fra ledelsen.

Konsekvensen av dårlige forberedelsesvilkår har medført at to av tre assistenter har opplevd ubehag i matematikktimer. De uttrykte at det var kjedelig å ikke ha muligheten til å forberede seg til disse timene, når de vet at slike timer kan være krevende å ta på sparket. Selv i perioder hvor de hadde tid til å kommunisere ble det ikke snakk om hva som skulle skje senere på dagen eller uken. Dette var også et problem som French (2001) oppdaget. Det ble ingen form for avklaring rundt arbeidsfordelingen mellom lærer og assistent selv de få gangene de fikk tid til å prate sammen (French, 2001).

I intervjuene ble kommunikasjon mellom lærer og assistent sett på som et punkt som kunne påvirke forberedelsene negativt. Assistentene opplevde situasjoner hvor manglende kommunikasjonen med lærer har ført til usikkerhet, uklarheter eller misforståelser i timene. Det ble uttrykt at assistentene opplevde det som kjedelig når manglende dialog med lærer førte til disse misforståelsene. Trude mente hun ofte klarte å redde seg inn i slike tilfeller basert på mange års erfaringer i å ta oppgaver på sparket. Trygve, derimot, mente det var leit de gangene han møtte i klasserommet uten at det var lærer eller elever til stede. Han uttrykte følelsen av at «jeg ikke betyr noe». McDermott (2017) mente dynamikken mellom lærer og assistent er viktig for mestring av kommunikasjon og planlegging. Manglende form for dialog fører til bortkastede læringsmuligheter ved at tid og rom blir dårlig utnyttet (McDermott, 2017). Også Usken (2017) så kommunikasjon mellom lærer og assistent som helt avgjørende for å utnytte assistenter best mulig. Ved dialog, i stedet for ensidig veiledning, vil man forsterke muligheten til elevenes utbytte. Gjennom dialog oppnås et samarbeid som frigjør læreren til å ha et faglig fokus (Usken, 2017). Assistentene i intervjuene opplevde at den eneste gangen de hadde mulighet til å føre dialog om fremtidige timer var i klasserommet. I disse tilfellene ble kommunikasjonen stikkordsbasert siden lærerne hadde dårlig tid.

I tilfeller hvor assistentene kunne tenkt seg mer tydelig kommunikasjon ble relasjonen mellom lærer og assistent sett på som en viktig faktor hos de tre assistentene. Trude mente at dialogen mellom lærer og assistent var basert på hvilken relasjon assistenten hadde til læreren. Relasjonen påvirket hvordan lærere fordelte oppgaver i klasserommet. Trudes relasjon til sin lærer var sterk. Hun samarbeider med samme lærer i alle timene i løpet av en skoledag, noe

som kan påvirke hennes sterke relasjon til lærer. Siden hun har denne relasjonen til sin lærer, vet hun i større grad hva lærer ønsker av henne til timene. I følge Farell et al (2010) virker det som at en god relasjon til lærer er fordelaktig også i den forberedende delen av arbeidshverdagen. Forskerne mente at hvis assistenter fikk en god forberedelse kunne det gi en positiv innvirkning på elevenes lese- og skriveferdigheter (Farell et al., 2010). I tillegg til at det bidrar til å skape et godt skole- og klassemiljø hvor læreren blir mer frigjort (Usken, 2017, s.99). Et problem knyttet til disse situasjonene er å skape denne gode relasjonen til lærer. Både Trine og Trygve følger ulike lærere noe som gjør det vanskeligere å skape en slik sterk relasjon sammenlignet med Trude.

Intervjuene viser at de tre assistentene er en arbeidslysten assistentgruppe som gjerne ønsker å gjøre en jobb for å bli bedre forberedt, men opplever å ikke ha nok muligheter til dette. Ved å sette tydeligere grenser på arbeidsoppgavene, ville det også vært lettere å fordele oppgaver som igjen gjør det lettere for assistenter å forberede seg. Foreløpig virker det som disse forholdene handler mye om hvilken relasjon det er mellom lærer og assistent. Gjennom å bygge en sterk relasjon mellom lærer og assistent, vil man kunne undersøke om dette gir en positiv innvirkning på elevene.

### 5.3 Påvirkningskraften til assistenter

Også sosiale oppgaver var et tema som de tre assistentene hadde meninger om. Trude ønsket å få frem hvor viktig assistenter er for elevene. Trude mente at ingen kjenner barna like godt som assistenter på bakgrunn av de interaksjonene de får med barna gjennom SFO, klasserom og friminutt. «Vi er med 24-timers barnet». Selv om assistentene opplever mye uklarheter knyttet til hvilke arbeidsoppgaver de får, mente de å ha en viktig rolle i sosiale situasjoner. Dette samstemmer godt med studien til Usken (2017) som mente at assistentene er en viktig bidragsyter til å skape en trygg ramme for elevmangfoldet gjennom deres oppgaver i SFO og friminutt. Den relasjonen som de klarer å skape i disse situasjonene resulterer i et godt skole- og klassemiljø (Usken, 2017, s. 98). Trine, Trude og Trygve tydeliggjorde at relasjonen de hadde til elevene var viktige for dem. Alle assistentene mente at den vanligste oppgaven de hadde i skolen var nærheten til barna. Nærheten til barna er ikke en konkret oppgave, men et sammensatt oppdrag som gjøres på bakgrunn av relasjonen assistentene og elevene har. Trude sa «jeg føler meg som tryggheten og bindeleddet mellom lærer og barna». I Trine sin uttalelse viser også hun viktigheten av de sosiale oppgavene en assistent har: «av og til handler det om

inkludering og av og til om fag». Mitchell (2008) mente at følelsen av inkludering er en subjektiv prosess som hver enkelt elev må kjenne på, men som oppstår når elevgruppen opplever mestring og selvtillit. Elevens opplevelse av inkludering påvirkes av både sosiale og faglige involveringer (Mitchell, 2008, s. 27). Dette innebærer løsninger som gjør at elevene føler seg som en del av fellesskapet – ved å tilpasse undervisningstilbudet for hele skolemangfoldet (Meld. St. 6 (2019-2020)). Ogden (2015) uttrykker viktigheten av et miljø hvor alle elever skal ha mulighet til å oppnå mestring uavhengig forutsetninger. Dette handler om å skape et miljø hvor hele elevmangfoldet kan holde til (Terje Ogden, 2015, s. 99). Et slikt miljø føler de tre assistentene at de er med på å skape.

I følge studien til Lindsay (2007) er assistenters hovedoppgave å bistå elever for å skape arbeidsro i klasserommet (Lindsay, 2007). Dette samsvarer med Blatchford et al. (2017) sin studie. Forskerne fant ingen målbar effekt av at assistentene bisto faglig, men fikk i stedet en betydelig effekt på den sosiale skalaen. Ved å ha en aktiv assistent i elevmangfoldet øker elevaktiviteten, elever holder seg konsentrerte og det blir en mer dynamisk samhandling i klassen (Blatchford et al., 2007). Det viser seg også at klasserommet blir positivt påvirket etter hvordan assistentene benyttes i klasserommet. I de tilfellene hvor Trine, Trude og Trygve er i klasserommet uten klare arbeidsoppgaver, uttalte de seg at de vandret rundt for å hjelpe.

Gjennom intervjuene kom det frem at assistentenes situasjonshåndtering av slike sosiale oppgaver blir løst med stor frihet, og at assistentene vet hva elevene trenger på bakgrunn av den relasjonen de har opparbeidet seg med elevene. Forskning fra Navarro (2015) viser at assistentens rolle i norske skoler har blitt påvirket av en inkluderingspolitikk. I Norske skoler har derfor assistenter fått «fritak» fra faglige oppgaver da de ikke regnes som ansatt i undervisningsstilling (Opplæringsloven, 1998, §10-11). På tross av dette blir de likevel mye brukt for individuell oppfølging eller i mindre grupper – noe som strider i mot opplæringsloven. Hensikten med assistentene i norske skoler er å fremme personlige relasjoner for å skape trivsel for elevmangfoldet (Navarro, 2015). Dette underbygges også når bruken av norske assistenter har gitt dårligere læringsutbytte enn hva som er ønskelig i spesialundervisning, spesielt i lesing og regning (Nordahl, 2018).



## 6.0 Oppsummering og pedagogiske implikasjoner

Gjennom intervjuene har det dukket opp interessante samtaleemner knyttet til assistentrollen. Assistenttetttheten har hatt en kraftig økning de siste 20 årene. Dette er en tematikk som har blitt lite prioritert og som ikke har fått den oppmerksomheten som den burde for at assistenter skal utvikle seg mest mulig. Den økende bruken av assistenter har skjedd i et tempo som har gjort det vanskelig for skoleledere og lærere å utnytte assistentene godt. Det kan virke som at det er lærere som har fått «ansvaret» for å koordinere assistentenes arbeid. En lærer har en arbeidshverdag bestående av en del «usynlige» oppgaver, og assistentorganiseringen kan nok være enda en slik usynlig oppgave som blir påtrykt læreren. Enn så lenge virker det som at denne organiseringen er en forventning som lærere skal ta, i stedet for at dette er en konkret oppgave. Når ikke alle lærere tar på seg dette ansvaret i å organisere, blir det variasjon i assistenthåndteringen.

Denne studien viser at det er noen konsekvenser av uklarheten som er knyttet til assistentrollen. Dette er en tematikk som påvirker alle i hele skolesamfunnet. Den manglende tydeligheten i arbeidsoppgavene til assistentene sprer seg i alle skolens ledd.

Gjennom disse usikkerhetene må lærere og assistenter forhandle hvilke oppgaver assistentene skal ha. I denne studien har assistentene forklart at forhandlingsprosessen stort sett går greit, men at det baserer seg mye på den erfaringen assistentene har. Samtidig har det vist seg at denne prosessen kan skape gnister når denne forhandlingen skjer mellom lærere og assistenter med manglende relasjoner. Dette kan komme av uklare forventninger lærerne og assistentene har til hverandre.

En annen konsekvens av uklarheten knyttet til assistentrollen er den manglende forberedelsestiden assistentene opplever. Assistentene i denne studien må forhandle med lærer om hvilke oppgaver som skal gjøres. Dette medfører at assistentene til enhver tid må ta timene på sparket. Hvis assistentrollen hadde blitt mer avklart, ville assistentene kunne fått de forutsetningene de trenger for å forberede seg.

Et av de mest interessante funnene i denne oppgaven omhandler relasjonen mellom lærer og assistent. Intervjuene viste at jo bedre relasjonen mellom lærer og assistent er, jo mer tillit og ansvar får man. Det vil si at assistentene får arbeidsdagen sin påvirket av hvilken relasjon

assistenten har til den læreren han/hun følger den dagen. Dette kan tyde på tegn om forbedringspotensial.

Det kan virke som fremveksten av assistenter i skolen er kommet for å bli. Det vil si at denne problemstillingen vil være aktuell i dag, men også i framtiden. Jeg ønsker derfor at denne tematikken skal få en større oppmerksomhet både av lærere og skoleledere. Håndtering av assistenter virker å være en ny del av lærerrollen og som vil trenge veiledning og kompetanse for å mestre. Det trengs bevissthet rundt hvem som skal ha ansvar for denne håndteringen og hvordan dette skal løses. Skoleledere bør skape bedre arbeidsvilkår for lærere og assistenter slik at samarbeidet kan utvikle seg best mulig. Funnene i denne studien skriker etter en mer tydelig organisering fra skoleledelsen, slik at samarbeidet mellom lærer og assistent kan bli bedre. Fra et lærerperspektiv vil dialog og erfaringsutveksling være et naturlig sted å starte. Gjennom felles refleksjoner rundt erfaringer kan lærerprofesjonen ta læring og få kunnskap om hvordan man best mulig kan samarbeide med assistenter.

## 7.0. Metodevurdering

Gjennom arbeidet med studien har jeg gjort meg noen refleksjoner rundt hvilke valg jeg har tatt, og hva jeg kunne gjort annerledes. Disse valgene har forklaring av at jeg ikke er en erfaren forsker og at jeg har gått inn i oppgavens mange deler med en usikkerhet for hva som er «bra nok». Veien har i store deler blitt til mens jeg har gått.

Utvalget til studien består av tre assistenter. Jeg er godt fornøyd med utvalgets kvalitet og refleksjoner, men kan likevel se på dette som en svakhet. Jeg kunne benyttet flere assistenter, eller andre assistenter på andre skoler. Dette kunne ha fremmet en annen eller dypere informasjon. Ved å benytte et annet utvalg ville muligens resultatene eller refleksjonene også vært annerledes. Jeg vil på bakgrunn av dette fortsatt si at validiteten og reliabiliteten er ivaretatt i denne oppgaven. Dette på grunn av at studien handler om disse tre assistentenes egne opplevelser av det å være assistent – noe som er deres egen virkelighet. Jeg har prøvd å være bevisst på min rolle som forsker og har prioritert at intervjuene ble gjennomført på assistentenes arbeidsplass og ble gjennomført etter planen fra intervjuguiden.

Resultatene av oppgaven baserer seg mye på assistenters følelser på det tidspunktet de ble intervjuet. Ved å innhente resultat gjennom en slik kvalitativ forskningsmetode fikk jeg undersøkt hvilke refleksjoner og opplevelser assistentene har erfart. Ved å benytte intervju fikk jeg grave og undersøke i disse tankene, noe som ville vært umulig med en kvantitativ metode. En styrke jeg opplever med denne oppgaven er at intervjuet, transkriberingen og kodingen er gjort av meg selv i et kort tidsrom som forhåpentligvis har hindret at verdifull informasjon har svunnet hen. Siden jeg også har kunnskap om hvordan ting ble sagt, og i hvilken kontekst det ble sagt, vil jeg ha en bredere forståelse rundt innhentet data.

## 8.0 Avslutning

I denne studien har jeg beveget meg inn i et forskningsfelt som har blitt lite pløyd tidligere. Verken i Norge eller utlandet har det blitt forsket nok på assistentrollen til å fastslå noen ideell hverdag for verken lærere eller assistenter. Det har skjedd en bratt økning av assistenter i skolen de siste årene, noe som har medført en ny og uklar rolle i skolen. Ved å undersøke denne tematikken får man ikke bare kunnskap om assistentrollen, men også hvordan lærere er knyttet opp til dem. Den store tilveksten av assistenter påvirker også lærere og deres arbeidshverdag, et poeng jeg mener er viktig å få vektlagt i større grad. Denne tematikken er langt fra ferdigarbeidet og den må utvikles på flere plan. Assistenter burde få større klarhet i arbeidsoppgaver, lærere et mer bevisst forhold til håndteringen av assistenter og skoleledelsen en ryddighet i hvordan dette best mulig kan organiseres.

Det har vært utrolig interessant å følge de tre assistentene i denne oppgaven. Gjennom tette observasjoner og gode samtaler har jeg blitt kjent med tre flotte mennesker som har representert rollen sin med gode verdier. Jeg har fått sett og hørt hvordan deres opplevelse av skolehverdagen er – noe jeg kommer til å bære med meg i min egen læreridentitet.

## 9.0 Videre forskning

Denne studien har gitt inntrykk av hvordan det er å være assistent i skolen og hvordan de opplever ulike situasjoner i denne stillingen. Jeg har likevel gjort meg noen tanker til videre forskning. Et av punktene assistentene i denne oppgaven var veldig tydelig på å få frem, var assistenters viktighet for elever på barneskolen. Det hadde derfor vært interessant å undersøke om dette er noe som samsvarer med elevers meninger rundt assistenter. Ved å undersøke elevers tanker rundt relasjonen de har til assistenter, ville man kunne fått flere vinklinger på denne spennende tematikken.

Videre forskning kunne også innebære å gjennomføre denne oppgaven, men i stedet for å undersøke assistentenes opplevelser, så kunne man ha undersøkt fra et lærerperspektiv eller ledelsesperspektiv. I intervjuene i denne oppgaven kom det fram at assistentene ikke hadde muligheter til å forberede seg. Dette ble begrunnet med at ledelsen ikke organiserte tid og rom. Derfor ville det vært interessant å undersøke hvordan skoleledelsen stiller seg til den aktuelle tematikken.

## Litteraturliste

- Blatchford, P., Russell, A., Bassett, P., Brown, P., & Martin, C. (2007). The role and effects of teaching assistants in English primary schools (Years 4 to 6) 2000-2003. Results from the Class Size and Pupil-Adult Ratios (CSPAR) KS2 Project. *British Educational Research Journal*, 33(1), 5–26.  
<https://doi.org/10.1080/01411920601104292>
- Braun, V. & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77–101
- Cremin, H., Thomas, G., & Vincett, K. (2005). Working with teaching assistants: three models evaluated. *Research Papers in Education*, 20(4), 413–432.  
<https://doi.org/10.1080/02671520500335881>
- Dalen, M. (2011). *Intervju som forskningsmetode* (2. utg., p. 121). Universitetsforlaget.
- Education Evaluation Centre. (2022). *Working together: How teacher aides can have the most impact*. Te ihuwaka. <https://ero.govt.nz/our-research/working-together-how-teacher-aides-can-have-the-most-impact>.
- Farrell, P., Alborz, A., Howes, A., & Pearson, D. (2010). The impact of teaching assistants on improving pupils' academic achievement in mainstream schools: a review of the literature. *Educational Review (Birmingham)*, 62(4), 435–448.  
<https://doi.org/10.1080/00131911.2010.486476>
- French, N. K. (2001). Supervising Paraprofessionals. *The Journal of Special Education*, 35(1), 41–53. <https://doi.org/10.1177/002246690103500105>
- Gleiss, M. S., & Sæther, E. (2021). *Forskningsmetode for lærerstudenter: å utvikle ny kunnskap i forskning og praksis* (1. utgave.). Cappelen Damm akademisk.

- Hemelt, S. W., Ladd, H. F., & Clifton, C. R. (2021). Do Teacher Assistants Improve Student Outcomes? Evidence From School Funding Cutbacks in North Carolina. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 43(2), 280–304. <https://doi.org/10.3102/0162373721990361>
- Høgheim, S. (2020). *Masteroppgaven i GLU* (1. utgave.). Fagbokforlaget.
- Jardí, A., Webster, R., Petreñas, C., & Puigdellívol, I. (2022). Building successful partnerships between teaching assistants and teachers: Which interpersonal factors matter? *Teaching and Teacher Education*, 109, 103523. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2021.103523>
- Johannessen, A., Christoffersen, L., & Tufte, P. A. (2021). *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode* (6. utgave.). Abstrakt forlag.
- Krogtoft, M., & Sjøvoll, J. (2018). *Masteroppgaven i lærerutdanninga : temavalg, forskningsplan, metoder* (2. utg., p. 266). Cappelen Damm akademisk.
- Krumsvik, R. J. (2014). *Forskningsdesign og kvalitativ metode: ei innføring* (p. 187). Fagbokforlaget.
- Kvale, S., Brinkmann, S., Anderssen, T. M., & Rygge, J. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju* (3. utg., p. 381). Gyldendal akademisk.
- Lindsay, G. (2007). Educational psychology and the effectiveness of inclusive education/mainstreaming. *British Journal of Educational Psychology*, 77(1), 1–24. <https://doi.org/10.1348/000709906X156881>
- Lyngsnes, K. M., Rismark, M., & Keeping, D. (2020). *Didaktisk arbeid* (4. utgave.). Gyldendal.
- McDermott, L. (2017). *An exploration of a complex relationship : teachers and teaching assistants working together in primary schools*. ProQuest Dissertations Publishing.

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

<https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld.-st.-6-20192020/id2677025/?ch=1>

Mitchell, D. (2008). *What really works in special and inclusive education: using evidence-based teaching strategies*. (1. etg) Routledge.

Mjøs, M. (2007). *Spesialpedagogens rolle i dagens skole: en studie av hvordan prinsippene om inkludering og tilpasset opplæring for alle elever kommer til uttrykk i skolen, og av spesialpedagogens rolle i denne sammenheng* [Doktoravhandling, Universitetet i Oslo].

Navarro, F. M. (2015). Learning support staff. *OECD Education Working Papers*, 125, 0\_1. <https://doi.org/10.1787/5jrmzm39w451-en>

Nordahl, T. (2018). *Inkluderende fellesskap for barn og unge* (p. 286). Fagbokforlaget.

Ogden, T. (2015). *Sosial kompetanse og problematferd blant barn og unge* (p. 306). Gyldendal akademisk.

Opplæringsloven. (1998). Lov om grunnskole og den videregående opplæringa (LOV-1998-07-17-61). Lovdata. [https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61?q=opplæringsloven#KAPITTEL\\_12](https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61?q=opplæringsloven#KAPITTEL_12).

Postholm, M. B., Jacobsen, D. I., & Søbstad, R. (2018). *Forskningsmetode for masterstudenter i lærerutdanningen* (p. 300). Cappelen Damm akademisk.

Prop. 103 L (2015-2016). *Endringer i barnehageloven og opplæringslova (spesialpedagogisk hjelp, kortere ventetid for barnehageplass m.m.)*. Det kongelige kunnskapsdepartement.

<https://www.regjeringen.no/contentassets/a9e2941d3dd44dd9b016efcfdc78ec4e/no/pdfs/prp201520160103000dddpdfs.pdf>



- Rambøll (2010). FOU – Prosjekt: *Bruk av assistenter og lærere uten godkjent utdanning i grunnopplæringen*.
- Rognes, J. K. (2015). *Forhandlinger* (4. utg., p. 218). Universitetsforlaget.
- Røkenes, O. H., Hanssen, P.-H., & Tolstad, O. (2012). *Bære eller bryte: kommunikasjon og relasjon i arbeid med mennesker* (3. utg., p. 311). Fagbokforlaget.
- Takala, M. (2007). The work of classroom assistants in special and mainstream education in Finland. *British Journal of Special Education*, 34(1), 50–57.  
<https://doi.org/10.1111/j.1467-8578.2007.00453.x>
- Usken, S. R. L., (2017). *Skoleassistenten – en uklar rolle i norsk skole*. [masteroppgave]. Universitetet i Stavanger.
- Utdanningsforbundet. (17.02.2022). *Bruk av assistenter i grunnskolen*. Utdanningsforbundet.  
<https://www.utdanningsforbundet.no/var-politikk/publikasjoner/2022/bruk-av-assistenter-i-grunnskolen/>.
- Utdanningsforbundet. (17.11.2017). *Nye bestemmelser i opplæringsloven kapittel 9A*. Utdanningsforbundet. <https://www.utdanningsforbundet.no/lonn-og-arbeidsvilkar/sporsmal-og-svar/artikler-lov-og-rett/lov-og-rett-artikler/20172/nye-bestemmelser-i-opplaringsloven-kapittel-9-a/>.
- Webster, R., Blatchford, P., & Russell, A. (2013). Challenging and changing how schools use teaching assistants: findings from the Effective Deployment of Teaching Assistants project. *School Leadership & Management*, 33(1), 78–96.  
<https://doi.org/10.1080/13632434.2012.724672>

## Vedlegg

### Vedlegg 1: Informasjonsskriv til assistentene

Bakgrunnen for temaet mitt i masteroppgaven baserer seg på erfaringer og interesse knyttet opp mot hvordan man best mulig kan benytte assistenter i den norske skolen. Formålet med studien blir derfor å undersøke opplevelsene og erfaringene assistenter har i skolen.

#### Problemstillingen til oppgaven min er som følger:

Hvordan opplever assistentene uklarerheter knyttet mot sin egen rolle i den inkluderende skolen? Og hvordan kan man jobbe med det?

**Hva innebærer deltakelsen i studien:** Å delta i denne studien vil si at jeg først observerer deg i et par dager før jeg etterhvert intervjuer deg. I observasjonen vil jeg være en skygge av deg med målet om å se hva du gjør og hvilken rolle du har i ulike situasjoner. I intervjuet vil vi ha en samtale basert på noen spørsmål jeg har lagd på forhånd. Selve intervjuet vil ligge på rundt 30- 45 minutter. Det er ingen rette eller feil svar på mine spørsmål, bare en interesse for deres opplevelser. Det vil bli gjort lydopptak av intervjuet som senere vil bli transkribert. Det er kun jeg som har tilgang på dette lydopptaket.

**Hva skjer med informasjonen om deg:** Alle opplysningene vil bli behandlet konfidensielt og anonymisert. Når oppgaven er ferdig, vil transkriberingen bli slettet. Studien er også meldt inn til Personvernombudet for forskning, NSD – Norsk senter for forskningsdata AS.

#### **Frivillig deltakelse:**

Dette er en frivillig deltakelse som vil si at du kan trekke deg ut av prosjektet hvis du angrer på deltakelsen i prosjektet. Du kan trekke deg uten å oppgi grunn uten at dette får noen konsekvenser.

Håper du ønsker å bli med i dette prosjektet, så kan vi prates nærmere om tidspunkt senere!

Ta gjerne kontakt på epost ved spørsmål: [espen.1998@yahoo.no](mailto:espen.1998@yahoo.no)

Med vennlig hilsen

Espen Øverås

## Vedlegg 2: Intervjuguide

### **Informasjon til deltakere før intervjustart:**

Formålet med intervjuet er å få en dypere forståelse av hvordan det er å jobbe som assistent i skolen. Ved å undersøke hva som fungerer og ikke fungerer, vil man være bedre forberedt som lærer i egen yrkesidentitet.

Denne undersøkelsen skal brukes til min master og for at intervjuet skal bli mest mulig presist, vil det bli tatt opp lyd. Lydopptaket vil bli sendt inn til en trygg harddisk som kun jeg har tilgang på.

Det vil ikke være mulig å identifisere deg gjennom samtalen i lydklippet – alt vil være helt anonymt.

Intervjuemner:

- Generell informasjon (Utdanning, alder og yrkeserfaring).
- Fordeler og ulemper med å jobbe som assistent.
- En generell skolehverdag for assistent.
- Samarbeid mellom lærer og assistent.

*Hvordan opplever assistentene uklarerheter knyttet mot sin egen rolle i den inkluderende skolen? Og hvordan kan man jobbe med det?*

### **Spørsmål til intervju:**

1. Kan du fortelle om ditt eget utdanningsløp? Hvilken utdanning er det du har?
  - a. Hvor gammel er du?
  - b. Og hvor mange år har du jobbet som assistent i skolen?
2. Hvor godt trives du i jobben som assistent/fagarbeider? Kan du fortelle én ting som er bra og én ting som er mindre bra?
3. Hva er den vanligste oppgaven du har i løpet av en skoledag?
  - Hender det at du får oppgaver som er for krevende eller som gjør at du ikke er godt nok forberedt til timen du skal delta i?
  - Har du en tanke på hvordan du kan bli enda bedre forberedt til timene du skal ha med elevene?

4. Hvor lang tid i forveien vet du hva du skal gjøre? Og kan lærere påvirke din arbeidshverdag?
  - Merker du noen forskjell mellom de ulike lærerne på hvilke arbeidsoppgaver du får?
  
5. Hvor viktig er lærere for hva som skal gjøres i løpet av dagen?
  - Føler du at den enkelte lærer kan påvirke hvilke forventninger som er knyttet til yrket ditt? Hvordan?
  - Opplever du en form for samarbeid mellom deg og lærer?
  
6. Hvem avgjør hvilke arbeidsoppgaver du skal ha i løpet av en dag?
  - Får du tildelt en plan eller lager du den selv?
  
7. Føler du det er en forskjell på forventningene til assistenters rolle fra lærere når det gjelder elevers faglige og sosiale utvikling?
  
8. Hvilke forventninger opplever du kommer fra foreldre? Elever?

Annet?

## Vedlegg 3: Godkjenning fra NSD

# Vurdering av behandling av personopplysninger

Referansenummer	Vurderingstype	Dato
128895	Standard	02.12.2022

### Prosjekttittel

Assistenters rolle i den norske grunnskolen

### Behandlingsansvarlig institusjon

Nord Universitet / Fakultet for lærerutdanning og kunst- og kulturfag / Grunnskole

### Prosjektansvarlig

Hege Myhre

### Student

Espen Øverås

### Prosjektperiode

22.08.2022 - 15.05.2023

### Kategorier personopplysninger

- Almennelige

### Lovlig grunnlag

- Samtykke (Personvernforordningen art. 6 nr. 1 bokstav a)

Behandlingen av personopplysningene er lovlig så fremt den gjennomføres som oppgitt i meldeskjemaet. Det lovlige grunnlaget gjelder til 15.05.2023.

### [Meldeskjema](#)

### Kommentar

OM VURDERINGEN

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

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

### VIKTIG INFORMASJON TIL DEG

Du må lagre, sende og sikre dataene i tråd med retningslinjene til din institusjon. Dette betyr at du må bruke leverandører for spørreskjema, skylagring, videosamtale o.l. som institusjonen

din har avtale med. Vi gir generelle råd rundt dette, men det er institusjonens egne retningslinjer for informasjonssikkerhet som gjelder.

## TYPE OPPLYSNINGER OG VARIGHET

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

Vi forstår det slik at det kun er personopplysninger om prosjektdeltakerne som registreres under observasjon.

## LOVLIG GRUNNLAG

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

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

## PERSONVERNPRINSIPPER

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

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

## TAUSHETSPLIKT

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

## DE REGISTRERTES RETTIGHETER

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

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

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

## FØLG DIN INSTITUSJONS RETNINGSLINJER

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

Ved bruk av databehandler (spørreskjemaleverandør, skylagring eller videosamtale) må behandlingen oppfylle kravene til bruk av databehandler, jf. art 28 og 29. Bruk leverandører som din institusjon har avtale med.

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

## MELD VESENTLIGE ENDRINGER

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

## OPPFØLGING AV PROSJEKTET

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

Lykke til med prosjektet!