

MASTEROPPGAVE

Master i profesjonsrettet pedagogikk

Assistentenes bidrag i inkluderingsarbeidet

Ina Adele Fiskerstrand & Ida Victoria Fotland

15.05.2023

Grunnskolelærerutdanning 1-7

– institutt for lærerutdanning og språk



Forord

Vi er spente på å få presentere forskningsoppgaven vår, som undersøker hvordan barneskolene kan benytte seg av assistenter i arbeidet for å fremme inkludering av alle elever. Vi er takknemlige for muligheten til å fordype oss i et tema vi finner veldig interessant. Arbeidet med denne forskningsoppgaven har vært lærerikt, og den problemstillingen svært relevant for profesjonsutøvelsen vår. Tematikken for denne forskningen er av stor betydning for dagens samfunn da inkludering er en sentral kjerneverdi i skolen og samfunnet som helhet.

Vi håper vår forskningsoppgave kan bidra med gode synspunkter rundt hvordan assistenten som ressurs kan bidra i det viktige inkluderingsarbeidet som gjøres i skolen.

Vi vil gjerne takke alle som har bidratt før, under og etter prosessen med vår forskningsoppgave. En spesiell takk går ut til skoleledere og lærere som har deltatt i studien, samt vår veileder ved Høgskolen i Østfold som har gitt oss uvurderlig støtte gjennom verdifulle tilbakemeldinger og gode faglige samtaler.

Sarpsborg, 15. mai 2023

Ina A. Fiskerstrand og Ida V. Fotland

Sammendrag

Et viktig prinsipp i skolen er at man skal utvikle inkluderende fellesskap som fremmer helse, trivsel og læring for alle. For å kunne tilrettelegge for hver enkelt elev er vi avhengig av å anerkjenne deres behov. Hensikten med denne forskningsoppgaven er å kartlegge hvordan assistenter på barneskolen kan bidra til å skape et inkluderende skole- og klassemiljø. Vi har analysert hvordan fire barneskoler i fire ulike kommuner, bruker ressursene likt og ulikt.

Vi har brukt en kvalitativ datainnsamlingsmetode og har gjennomført semistrukturerte intervjuer for å besvare problemstillingen: *Hvordan bidrar assistentene i inkluderingsarbeidet på barneskolen?* Informantene består av et utvalg på fire skoleledere og fire lærere ved tilhørende skoler. Det ble gjort lydopptak under intervjuene, og de ble senere transkribert og analysert. I drøftingen ses funnene opp mot tidligere forskning og teori.

De teoretiske perspektivene for denne oppgaven består av inkludering, anerkjennelse og samarbeidet i skolen. Litteraturgjennomgangen presenterer syv forskningsprosjekter, som senere ses i sammenheng med våre funn. I metodekapittelet presenteres analysestrategien, og funnene presenteres gjennom tre ulike temaer. Disse temaene er betydningen av samarbeidet, assistentenes utdanningsbakgrunn og assistentenes rolle.

I intervjuene trekker flere av informantene stort sett frem assistentene som gode ressurser når det kommer til å fremme inkludering av alle elever på barneskolen. De kan bidra med å skape et inkluderende miljø ved å gi ekstra støtte og tilrettelegging til elever med særskilte behov, samtidig som de kan bidra til økt læringsutbytte og trivsel i fellesskapet. Videre legges det frem at årsaken til at assistenten ofte bidrar godt inn i inkluderingsarbeidet, er hovedsakelig fordi de ser elevene. Spesielt kan assistenten fange opp elever som kan havne utenfor, da de ofte er plassert på elever med vedtak eller ekstra utfordringer. I tillegg har vi funnet at utdanningsbakgrunnen til assistentene egentlig er lite vektlagt med tanke på kompetansen de faktisk sitter på. Med disse funnene kan vi besvare problemstillingen om hvordan assistentene bidrar i inkluderingsarbeidet på barneskolen.

Abstract

An important principle in the school is to develop an inclusive community that promotes health, well-being and learning for everyone. In order to accommodate for each individual student, we depend on recognizing their needs. The purpose of this research is to map how assistants at the primary school can contribute to creating an inclusive school and class environment. We have analyzed how four primary schools in four different municipalities use resources equally and differently.

We have used a qualitative data collection method and have conducted semi-structured interviews to answer our research question: How do the assistants contribute to the inclusion work at the primary school? The informants consist of a selection of four head teachers and four teachers at the corresponding schools. Audio recordings were made during the interviews, and they were later transcribed and analyzed. In the discussion, the findings are compared to previous research and theory.

The theoretical perspectives for this research consist of inclusion, recognition and collaboration in schools. The literature review presents seven research projects, which are later seen in connection with our findings. The methodology chapter presents the analysis strategy, and the findings are presented through three different themes. These themes are the importance of collaboration, the assistants' educational background and the role of assistants.

In the interviews, several of the informants highlight that the assistants are generally good resources when it comes to promoting inclusion of all students in primary school. They can contribute to creating an inclusive environment by providing extra support and accommodation for students with special needs, while at the same time they can contribute to increased learning outcomes and well-being for all students. Furthermore, it is presented that the reason why assistants often contribute well to the inclusion work is mainly because they see the students. The assistant can catch students who may fall outside the community, as they are often placed with students with special needs or extra challenges. In addition, we have found that the educational background of assistants is less emphasized in terms of the competence they actually possess. With these findings, we can answer the research question about how assistants contribute to inclusion work in primary school.

Innholdsfortegnelse

Forord.....	i
Sammendrag.....	ii
Abstract	iii
1 Innledning.....	1
1.1 Bakgrunn for tematikken.....	2
1.2 Problemstilling og metode.....	4
1.3 Oppgavens kontekst	5
1.3.1 Assistentenes rolle på barneskolen.....	5
1.3.2 Statistikk om bruken av assistenter	7
1.3.3 Opplæringslova 1998.....	8
1.3.5 Strategier og metoder for inkludering	8
1.4 Oppgavens struktur.....	10
2 Litteraturgjennomgang	12
2.1 Inkluderende fellesskap for barn og unge	13
2.2 Inkludering på alvor	14
2.3 Lærerenes rolle i inkluderende opplæring.....	15
2.4 La lærerne være lærere	16
2.5 Inkludering og tilpasset opplæring for de utvalgte.....	17
2.6 Kollektiv inkluderende og individuelt tilpasset opplæring.....	18
2.7 Assistentens bidrag til inkluderingsarbeidet.....	19
2.8 Oppsummering av litteraturgjennomgang.....	19
3 Teoretiske perspektiver	21
3.1 Inkludering	21
3.1.2 Samarbeid i inkluderingsarbeidet.....	22
3.2 Anerkjennelse.....	24
3.2.1 De tre sfærene.....	25
3.2.2 Anerkjennelse mot inkluderingsarbeidet.....	28
3.3 Oppsummering av teori.....	29
4 Metode.....	30
4.1 Vitenskapsteoretisk ståsted – Fenomenologi.....	30
4.2 Kvalitativ forskning.....	31
4.3 Begrunnelse for metodevalg.....	31
4.4 Semistrukturerte forskningsintervjuer	32
4.4.1 Utvalg av informanter.....	32

4.4.2 Utforming av intervjuguide	34
4.4.3 Gjennomføring av intervjuer og etterarbeid	34
4.5 Analysestrategi	35
4.6 Forskningens kvalitet	38
4.6.1 Reliabilitet	38
4.6.2 Validitet	38
4.7 Etske hensyn.....	39
5 Analyse av funn.....	41
5.1 Betydningen av samarbeidet.....	41
5.2 Assistentenes utdanningsbakgrunn.....	47
5.3 Assistentenes rolle	50
6 Drøfting	57
6.1 Inkludering og anerkjennelse, hånd i hånd.....	57
6.2 Assistentenes rolle og samarbeidet i skolen	63
7 Konklusjon og kommentarer	67
7.1 Oppsummering	67
7.2 Veien videre	70
8 Litteraturliste	72
Vedlegg 1: Intervjuguide Rektor	75
Vedlegg 2: Intervjuguide Lærer	76
Vedlegg 3: Samtykkeskjema	77
Vedlegg 4: Meldeskjema.....	79

Figur og tabell oversikt

Figur 1: Trygghetssirkelen (Stai, 2021)	9
Figur 2: Samarbeid mellom alle aktørene i barnets hverdag.....	23
Figur 3: Anerkjennelsens tre former (Jordet, 2021, s. 95).	25
Figur 4: Oversikt over temaer	37
Tabell 1: Oversikt litteratur	13
Tabell 2: Oversikt over skolene	33
Tabell 3: Skolenes planleggingsarbeid.....	44
Tabell 4: Assistentenes utdanningsbakgrunn	47

1 Innledning

Denne forskningsoppgaven tar for seg problemstillingen «hvordan bidrar assistentene i inkluderingsarbeidet på barneskolen?». Inkludering i skolen innebærer blant annet at alle elever skal ha tilhørighet til en klasse og ta del i fellesskapet. Et viktig prinsipp er at skolen skal utvikle et inkluderende fellesskap som fremmer helse, trivsel og læring for alle (Utdanningsdirektoratet, 2017). I den norske skole handler inkluderingsarbeidet først og fremst om tilpasset opplæring. Dette innebærer å tilrettelegge med varierte vurderingsformer, læringsressurser, læringsarenaer og læringsaktiviteter slik at alle får tilfredsstillende utbytte av opplæringen (Utdanningsdirektoratet, 2022).

Forskningsoppgaven vil også rette et fokus mot hvordan aktørene i skolen kan samarbeide om dette arbeidet. En viktig del som da trekkes frem er anerkjennelse. Utdanningsdirektoratet sier at det er viktig å anerkjenne og verdsette mangfoldet av elever, og se på mangfoldet som en berikelse og ressurs (Utdanningsdirektoratet, 2022). For å kunne tilrettelegge for elevene er man avhengig av å anerkjenne deres behov. Inkludering er hovedtematikken som drøftes i denne forskningsoppgaven, men vi har også koblet på anerkjennelsesteori. Etter datainnsamlingen så besluttet vi at dette spesifikke inkluderingsarbeidet ikke kan drøftes uten anerkjennelse. I teorikapitlet vil derfor Honneths anerkjennelsesteori bli presentert. Denne forskningsoppgaven ønsker svar på hvilken rolle assistenten har, tar eller får i dette arbeidet.

I den overordnede delen av Kunnskapsløftet LK20 nevnes det at elevens beste alltid skal være et grunnleggende hensyn (Utdanningsdirektoratet, 2017). Å føle seg som en del av et fellesskap er viktig, ikke bare for den sosiale utviklingen til elevene, men også for å ikke frafalle den faglige utviklingen. Utdanningsdirektoratet (2021) skriver at for å oppleve økt læringsutbytte, er elevene avhengig av å være del av et læringsmiljø som tar hensyn til variasjoner i deres evner og forutsetninger. Det vil derfor alltid være viktig å jobbe for å fremme inkludering så godt man kan. En måte å gjøre dette på kan være å involvere assistentene i skolen mer, slik at voksentettheten øker. Denne muligheten kan gjøre at flere elever eller situasjoner får større oppmerksomhet, og det kan da jobbes forebyggende. En assistent kan muligens sitte på verdifull kunnskap og være en god ressurs som barneskolene i større grad kan utnytte på gode måter.

For å finne grunnlaget til denne forskningen så har vi intervjuet fire skoleledere og fire lærere på tilhørende skoler. Hensikten er å finne ut hvordan barneskolene arbeider likt og ulikt med assistenter i praksis rundt denne problemstillingen, samt å finne ut hvordan det gjøres organisatorisk på disse barneskolene. Dette har blitt gjort ved å gjennomføre semistrukturerte intervjuer med varighet på alt fra 18-28 minutter. Vi har fått flere spennende perspektiver og erfaringer på assistentene i skolehverdagen fra ytterpunktene, som i denne forskningen er skoleleder og lærer. Disse samtale og uttalelsene som blir analysert senere, er grunnlaget for drøftingen i forskningsoppgaven. Vårt mål med denne masteroppgaven er å få en bedre kunnskap om hvordan assistentene bidrar i inkluderingsarbeidet på barneskolen, og for å bidra til mer bevisst og pedagogisk begrunnet arbeid rundt inkludering.

1.1 Bakgrunn for tematikken

Vi har tatt utgangspunkt i våre egne erfaringer i valget av tematikk. Disse erfaringene er basert på observasjoner ved egne arbeidsplasser og i praksis gjennom Høgskolen i Østfold. Bakgrunnen for valget av tematikk er tatt grunnet våre opplevelser av at barneskolene har svært varierte metoder og løsninger rundt bruken av assistenter. Vi har blant annet lagt merke til at noen barneskoler vektlegger assistenters utdanning, og andre ikke. Noen barneskoler bruker assistenten kun når elever tas ut av klasserommet, mens andre skoler har assistenten som en ekstra ressurs i klasserommet for å hjelpe alle elever.

Det at skolene har variert praksis rundt hvordan assistenten brukes og hvilke utdanningsbakgrunner de vektlegger ved ansettelse, er noe vi finner interessant. Det kan være mye å lese i media rundt mangelen på både lærere og vikarer. I tillegg kan vi se en økning av elever som trenger mer hjelp og tilpasning i skolehverdagen. Hvordan møter vi alle disse elevene på best mulig måte, spesielt med tanke på inkludering? Inkludering er som nevnt et viktig prinsipp i skolen, og vår oppfatning er at begrepet i seg selv er vidt definert.

For øvrig opplever vi at elever ofte blir tatt ut av klasserommet, og vi lurer på hvordan inkluderingsprinsippet blir opprettholdt ved denne praksisen. I overordnet del av Kunnskapsløftet LK20 (2017) står det at tilpasset opplæring gjelder alle elever og skal i størst grad skje gjennom variasjon og tilpasninger til mangfoldet i elevgruppen innenfor fellesskapet.

Når undervisning skal skje innenfor fellesskapet så vil dette si at man bør unngå å ta elever for mye ut av klasserommet. Å ha kunnskap om hvordan assistentene bidrar med å fremme inkludering vil derfor være viktig og nyttig informasjon for å svare på problemstillingen i denne forskningsoppgaven.

Prinsippet om tilpasset opplæring er interessant og viktig for profesjonsutøvere å sette seg godt inn i. Det er samtidig et prinsipp som kan dekke store spekter av variasjon, og man bør være åpen for at det er en bred forståelse av prinsippet. Pedagogikk generelt er et fag hvor man lærer mye viktig som er godt å ha med seg inn i lærerprofesjonen. En lærer vil møte mange utfordringer i egen hverdag, og her vil kompetanse og erfaring med tilpasset opplæring være interessant og nyttig. Vår forskningsoppgave vil drøfte hvordan bruken av assistenter som en ressurs inn mot inkluderingsarbeidet kan påvirke blant annet tilpasset opplæring.

Prinsippet for den tilpassede opplæringen i sammenheng med denne forskningsoppgaven betyr hvordan man kan tilrettelegge for inkludering for elever med vansker eller vedtak, men også for den ordinære elev. Vi så det derfor relevant å spørre informantene om deres tanker om å ta elever ut av klasserommet for intensiv opplæring. Dette er for å belyse hvordan opplæringen organiseres med assistenter og pedagoger, rettet mot elever som har vedtak om spesialundervisning. Oppfølgingen til dette spørsmålet er også hvordan de da blir ivaretatt i fellesskapet. I veilederen for spesialundervisning (Utdanningsdirektoratet, 2021) står det at personalet som er ansatt for å hjelpe til i opplæringen kan ikke ha selvstendig ansvar for undervisningen. Dette er verken for den ordinære opplæring eller spesialundervisning. Likevel står det at personer som ikke er ansatt i undervisningsstilling kan hjelpe til i opplæringen dersom de får nødvendig veiledning (Utdanningsdirektoratet, 2021). For å knytte dette opp mot bakgrunnen for tematikken så legges det til at dette personalet ofte er assistentene i skolene.

Behovet for bistand av assistent i vår egen undervisning har allerede oppstått. Assistenten kan for eksempel bidra i klasserommet ved gjennomføring av stasjonsundervisning når flere elever vil trenge hjelp med ulike oppgaver samtidig. Vi ser på oppgavens tematikk som svært relevant for fremtiden i lærerprofesjonen, da man på et tidspunkt kommer til å være avhengig av samarbeid med ulik assistert personell, både i skolen og i samfunnet generelt.

1.2 Problemstilling og metode

Problemstillingen for forskningsoppgaven er:

Hvordan bidrar assistentene i inkluderingsarbeidet på barneskolen?

Formålet med denne problemstillingen er å utvide kunnskap om ulike måter inkludering kan fremmes på ved bruk av assistenter. Med assistenter menes både ufaglærte og faglærte personer. Det dekker samtidig titlene miljøpersonale, pedagogiske medarbeidere og mer. Grunnen for at denne oppgaven bruker tittelen assistent er fordi det er dette som nevnes i offentlige dokumenter. I tillegg har det ikke kommet en ny definisjon eller arbeidstittel som dekker alle med ulik yrkesbakgrunn. Vi bruker samtidig assistent som en samlet tittel, fordi de ulike barneskolene har forskjellige navn på denne formen for ressurs.

I problemstillingen blir inkludering nevnt, og det er dette som er denne forskningsoppgavens hovedteori. I tillegg kommer anerkjennelsesteori inn som en viktig del av vår forskning rundt inkluderingsarbeidet. Inkluderingsbegrepet er et vidt begrep og kan tolkes på flere måter. Det som er overordnet og viktig med arbeidet, er at skolene har ansvaret for å håndtere det økende mangfoldet av elever med særskilte behov og utfordringer (Nordahl & Hansen, 2019). For å kunne møte elevers behov er vi nødt til å anerkjenne hver enkelt. Anerkjennelse henger tett sammen med inkludering fordi vi er avhengig av å vite hva elevene som enkeltindivider trenger, når vi skal tilpasse opplæringen. Det vide begrepet inkludering kan dermed oppleves som vanskelig da ikke alle elever har en felles definisjon eller opplevelse av hva det vil si for dem (Ertesvåg et al., 2016). Det kan være elever med behov for å trekke seg ut av situasjoner med medelever, og da må inkluderingsarbeidet struktureres for dette. Selv om det er mange ulike utfallsvinkler fordi hvert individ tolker dette ulikt, så er inkluderingsarbeidet likevel noe vi alltid bør etterstrebe og oppfylle.

Vi har brukt kvalitativ forskning med intervju som metode. Vi har gjennomført åtte intervjuer, med fire skoleledere og fire lærere på tilhørende barneskoler. Intervjuene har vært semistrukturerte fordi vi har ønsket å ta tak i ting som ble sagt underveis i intervjuene, og snakke oppfølgende ut fra dette. Bakgrunnen for hvorfor vi har valgt denne metoden til vår forskningsoppgave, er fordi den i stor grad er relevant for å kunne svare på vår problemstilling. Kvalitative intervjuer åpner for blant annet dybdeforståelse, kontekstualisering og validitet rundt tema (Kvale & Brinkmann, 2018). Vi ønsket å få frem tankene og praksisen hos ulike barneskoler, og det var derfor gunstig å gjennomføre intervjuer for å finne svarene vi trengte.

Vi hadde på forhånd utarbeidet en intervjuguide og brukte denne som utgangspunkt for samtale. Det har blitt gjort opptak underveis og transkripsjon i ettertid.

1.3 Oppgavens kontekst

Under dette kapitlet presenteres mer av bakgrunnen for oppgavens tematikk. Kontekstdelen har som formål å trekke frem teoretiske og praktiske bakgrunner som styrker vår forskning. Vi viser til hvorfor problemstillingen er aktuell med å legge frem variert informasjon som støtter opp under tematikken. Relevante politiske og pedagogiske retningslinjer, som PALS-modellen og trygghetssirkelen, blir i dette kapitlet utdypet fordi det er strategier som brukes på barneskolene. Assistentens stillingsinstruks blir også lagt frem, for å kunne drøfte dette senere. Tematikken om inkluderingsarbeid rettet mot elever er av økende betydning for dagens samfunn, og for å forstå problemstillingen er det viktig å se på disse faktorene som kan påvirke utfallet av forskningsspørsmålet. Dette kapitlet gir oversikt og mening til vårt valgte forskningsfelt, og vil senere kunne styrke vår analyse av funn og drøfting.

1.3.1 Assistentenes rolle på barneskolen

En assistent i skolen gir støtte og bistår elever og lærere i hverdagen (Gustafson & Sevje, 2013). Arbeidsoppgavene kan variere avhengig av skolens behov og elevenes individuelle behov. Typiske arbeidsoppgaver kan være å gi ekstra oppmerksomhet og veiledning til elever som trenger det, tilrettelegge for praktiske gjøremål for elever med spesielle behov, bistå i administrasjon av klasserommet og hjelpe til med oppgaver i forberedelse av undervisningsmateriell. Dette gjelder både for ordinær undervisning og i tilfeller der assistenten skal hjelpe elever med innvilget vedtak (Gustafson & Sevje, 2013). Kravet om veiledning av assistenten er svært viktig for å sikre at de har den kompetansen og kunnskapen som er nødvendig for å kunne bidra på en god måte i undervisningen. Assistenten er en viktig ressurs inn i skolen. De er med på å skape et inkluderende læringsmiljø og bidra til elevenes trivsel og læring. Med å gi ekstra støtte og oppmerksomhet til elever som trenger det, kan assistentene bidra til å redusere frustrasjon og stress, og styrke elevers selvfølelse og selvtillit (Gustafson & Sevje, 2013). Assistenten skal uavhengig ikke overta pedagogens undervisningsoppgaver, eller oppfattes som en lærer av elever og foresatte (Gustafson & Sevje, 2013).

Under yrkesbeskrivelsen for en skoleassistent på utdanning.no står det at en skoleassistent bistår lærere og andre ansatte på skolen, og støtter særlig med praktisk hjelp mot enkeltelever (Utdanning, 2021). Arbeidsoppgavene kan variere fra skole til skole, men generelt så kan de være med på å lede eller delta i planlegging og gjennomføring av aktiviteter som støtter opp under elevenes læring og støtte elevene i lek og samvær med andre elever (Utdanning, 2021). Det kreves ingen utdanning for å bli skoleassistent, men statistikk viser at mange assistenter som jobber i skolen har enten fagbrev eller annen relevant utdanning (Utdanning, 2021).

Våre informanter nevner flere utdanningsbakgrunner som deres assistenter har. For å kunne drøfte disse videre i forskningsoppgaven er en kort beskrivelse av hver bachelorutdanning lagt ved under. Bachelor blir vektlagt her fordi de har en akademisk grad innen et spesifikt felt. De bachelorene som legges frem av informantene dras frem som relevante for arbeid i skolen.

Sosionom: De hjelper mennesker med å forebygge, løse og redusere sosiale problemer. En sosionom må kartlegge ressurser og behov, og bruke støtteordninger på best mulig måte for dem som har behov for det (Utdanning, 2021).

Vernepleier: De veileder og tilrettelegger for mennesker med fysiske, psykiske eller sosiale funksjonsnedsettelse. Vernepleiere bistår mennesker med forskjellige behov i å styre hverdagen sin selv og ta viktige valg, og de bidrar til økt rettsikkerhet (Utdanning, 2021).

Barnehagelærer: De bidrar i å skape et trygt og omsorgsfullt miljø for barn gjennom lek, læring, omsorg og dannelses. De legger til rette for at barnegruppen og det enkelte barnet opplever skolen som trygt. De ser barnas individuelle styrker og behov, og sørger for at de kan oppnå mestingsfølelse (Utdanning, 2021).

Barnevernspedagog: De forebygger, løser konflikter og gir omsorg til barn og unge. I skolen kan barnevernspedagoger prøve å finne gode løsninger for elever som har sosiale og psykiske problemer, eller som står i fare for å få det (Utdanning, 2021).

1.3.2 Statistikk om bruken av assistenter

Stensig (2022) presenterer statistikk rundt hvordan bruken av assistenter organiseres i den norske skole per dags dato. Assistenter i skolen har ofte oppgaver knyttet opp til spesialundervisningen i et elevrettet arbeid, med tilfeller som er hjemlet i opplæringslovens § 5-1 (Stensig, 2022). I løpet av skoleåret 2021/2022, så utførte assistentene 18,6 millioner årstimer i elevrettet arbeid. For å sette dette i perspektiv, så utførte undervisningspersonalet ca. 44,3 millioner årstimer. Årstimene til assistentene har hatt en rask stigning, i motsetning til undervisningspersonalet i skolen (Stensig, 2022). Hentet fra denne rapporten med oversikten på årstimer fra Utdanning.no, så har det nesten vært en 70% økning i løpet av 2021/2022, sammenlignet med timene fra 2011/2012.

Artikkelen legger ikke frem den nøyaktige årsaken til denne utviklingen, men det kan skyldes at flere roller av ansatte enn personalet med undervisningskompetanse bistår i opplæringen (Stensig, 2022). Fra statistikken som ble lagt frem av skoleåret 2011/2012, så har antallet elever som mottar spesialundervisning sunket med hele 7 %. Årstimene til assistentene i spesialundervisning har derimot steget (Stensig, 2022). Antall elever som har timer med assistent sammenlignet med antall elever som mottar spesialundervisning har også sunket. Dette viser altså til at bruken av assistenter i spesialundervisning øker, og at elevene som blir tildelt tilbudet med assistent mottar et betydelig høyere antall timer enn tidligere (Stensig, 2022).

Utdanningsdirektoratet viser i en rapport som ble skrevet under koronapandemien at assistenter som egentlig hadde elevtimer med spesialundervisning, også ble brukt som lærervikarer i ordinær undervisning (Stensig, 2022). Rapporten legger frem at dette var uheldig fordi enkelte elever mistet sine timer med assistentstøtte i spesialundervisning. Det blir samtidig presenter som uheldig at den ordinære undervisningen ikke ble gjennomført av kvalifiserte pedagoger. Dette medførte at undervisningen ble svekket grunnet kompetansen til personalet som underviste (Stensig, 2022). Artikkelen fra utdanningsdirektoratet stiller seg kritisk til den økte bruken av assistenter i spesialundervisning, og i den ordinære undervisningen. Dette er hovedsakelig basert på opplæringslova § 10-11 (1998), som er tydelig på hvem som skal drive undervisningen i skolen:

Personale som ikkje er tilsett i undervisningsstilling etter § 10-1 eller § 10-6 kan hjelpe til i opplæringa dersom dei får nødvendig rettleiing. Slik hjelp må berre skje på ei slik måte og i eit slikt omfang at eleven får forsvarleg utbytte av opplæringa. Personale som ikkje er tilsett i undervisningsstilling, skal ikkje ha ansvaret for opplæringa (Opplæringslova, 1998, § 10-11).

1.3.3 Opplæringslova 1998

To kjente lover i skolen er opplæringslova (1998) § 1-3 om tilpassa opplæring og § 5-1 om retten til spesialundervisning. Opplæringa skal tilpassast evnene og forutsetningene til den enkelte eleven. Elever som ikke har eller som ikke kan få tilfredsstillende utbytte av det ordinære opplæringstilbudet, har rett til spesialundervisning. Opplæringstilbudet skal ha et slikt innhold at det samlede tilbudet kan gi eleven et forsvarlig utbytte av opplæringen i forhold til både medelever og i forhold til de opplæringsmålene som er realistiske for eleven selv. For å ivareta elevenes beste er det viktig å ta hensyn til at alle elever er individer med ulike behov, og at opplæringen skal tilrettelegges for den enkelte.

Det med å ta elever ut av klasserommet er en evig debatt. Selv om man hovedsakelig ikke ønsker å ta elever ut av fellesskapet, så er dette en balanse som må organiseres etter den enkelte elev. Opplæringslova (1998) §8-2 sier at elevene skal deles inn i klasser eller basisgrupper som skal ivareta deres behov for sosial tilhørighet. For enkelte perioder av opplæringen så kan elever deles i andre grupper etter behov. Hovedsakelig skal organiseringen ikke skje basert på faglig nivå, kjønn eller etnisk tilhørighet. Dette vil altså si at elever med vedtak om spesialundervisning også skal følge denne loven.

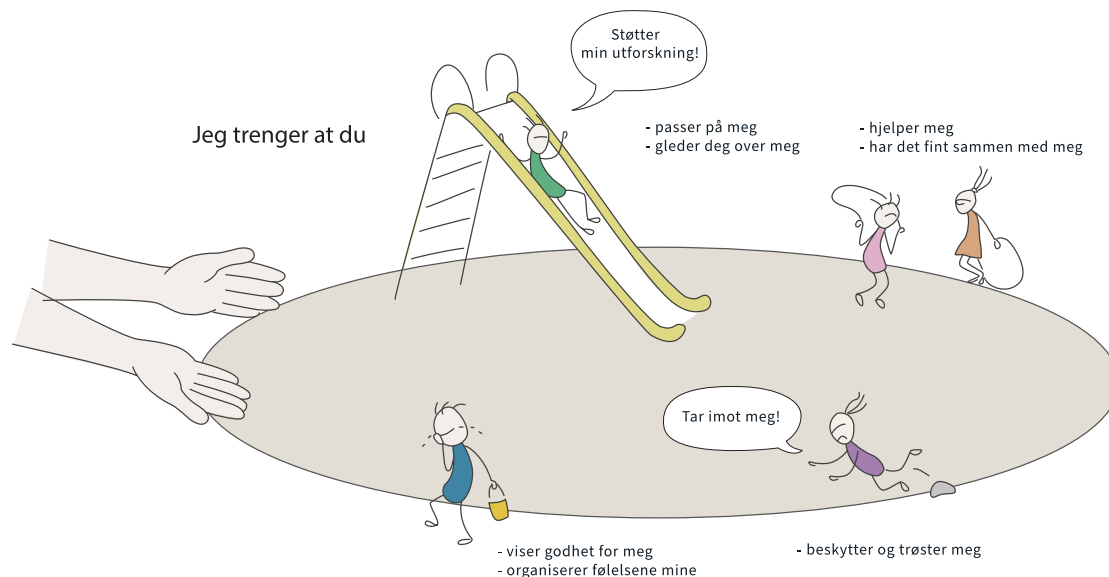
1.3.5 Strategier og metoder for inkludering

I vår forskningsoppgave ønsker vi å kartlegge noen strategier og metoder som kan brukes inn i inkluderingsarbeidet. Hovedfokuset ligger videre på hvordan assistentene bidrar i dette arbeidet på barneskolen. Informantene har gjennom intervjuene lagt frem noen ulike strategier og en modell som de bruker på sin barneskole. For å sette disse i kontekst legges det derfor ved en generell del for hver av metodene. De er forklart av informantene og blir kort gjenfortalt for å gi grunnlag for drøftingen videre.

VI-skole: Dette handler om at hele skolen har en felles visjon og måte å drive skole på. Den ene barneskolen i vår oppgave omtaler seg selv som VI-skole. Med dette menes at alle på skolen har et viktig oppdrag og at det opprettes tydelige retningslinjer for hvordan de skal drive skolen. De har hovedfokus på kunnskap, mestring og glede og har med dette utviklet en pedagogisk plattform for skolen.

Robuste barn: En av informant skolene i denne forskningsoppgaven jobber med robusthet for å utvikle motstandskraft hos elevene og ruste de med kunnskap om hvordan de kan håndtere situasjoner i livet. Prosjektet innebærer blant annet å takle nederlag, øve på pusteteknikker og håndtering av frustrasjon.

Trygghetssirkelen COS: Trygghetssirkelen blir dratt frem av to informanter og handler hovedsakelig om de behovene barn har for å føle seg trygge. Trygghetssirkelen gir en visuell oversikt over hva barnet trenger at vi voksne gjør og at vi skal være deres trygge havn.



Figur 1: Trygghetssirkelen (Stai, 2021)

PALS: Dette er en modell som har fokus på å fremme positiv adferd hos elever. En av informantskolene er en PALS skole og vektlegger dette i sine intervjuer. Derfor tar PALS litt større plass i kontekstkapittelet enn de andre strategiene. Barn og unge trenger et balansert sett av kognitive og sosial-emosjonelle ferdigheter, og disse ferdighetene er en forutsetning for å lykkes både i skolen, i yrkeslivet og i samfunnet generelt (Ertesvåg et al., 2016).

Dersom man strever med sosial-emosjonelle utfordringer kan dette gi utslag i problematferd hos elever, som igjen kan få alvorlige konsekvenser (Ertesvåg et al., 2016). Ofte har disse elevene vansker som gjør at de kan bli tatt ut av klasserommet, og igjen kan føle på en ekskludering fra fellesskapet. Ertesvåg et al., (2016) skriver at det er en økning i bruken av spesialundervisning utenfor klasserommet, og elever med utagerende atferd er spesielt vanskelig å inkludere. Videre skriver de at det er et klart uttrykt behov for mer virkningsfulle og systematiske tiltak som er skoleomfattende, inkluderende og forebyggende (Ertesvåg et al., 2016).

For at PALS-modellen skal være et effektivt tiltak er det viktig at alle elever, ansatte og foresatte ved den enkelte skole blir involvert i utviklingsarbeidet som skal fremme inkludering (Ertesvåg et al., 2016). For å sikre at alle partene har samme kunnskap om modellen kreves det at alle arbeider likt og har like verdier og holdninger, slik at man kan skape den forutsigbare hverdagen for elevene. Ledelsen har ansvaret for kompetanseutviklingen rundt PALS, og står relativt fritt til hvordan dette skal gjennomføres (Ertesvåg et al., 2016). Modellen kan tilpasses hver enkelt skoles behov, men de tre fokusområdene som ligger til grunn er: 1. systematisk støtte og kompetansebygging, 2. positiv læringsstøtte til alle og 3. kartlegging.

1.4 Oppgavens struktur

Denne forskningsoppgaven startet med et sammendrag på både norsk og engelsk, før det ble presentert en oversiktlig innholdsfortegnelse og tabell/figur oversikt.

I Kapittel 1 ble bakgrunnen for forskningsoppgaven argumentert for, samt problemstillingen og forskningens kontekst.

Deretter følger kapittel 2 med litteraturgjennomgangen som presenterer funn fra tidligere forskning på denne tematikken.

Kapittel 3 er forskningsoppgavens teorikapittel. Her presenteres relevante teoretiske perspektiver på inkluderingsarbeidet i skolen.

I kapittel 4, metodekapittelet, vil vi redegjøre for de metodiske valgene som er blitt tatt. Forskningsoppgavens utvalg av informanter vil bli argumentert for, og prosessen for datainnsamlingen blir også presentert. Her blir analysestrategien gjennomgått og forklart.

Analyse av funn vil presenteres i kapittel 5 med utgangspunkt i problemstillingen og analysestrategien. Dette kapittelet består av informantenes uttalelser og våre tolkninger.

Kapittel 6 inneholder drøfting av funnene fra intervjuene og de teoretiske perspektivene, litteraturgjennomgangen og kontekstdelen i forskningsoppgaven.

Avsluttende i kapittel 7 kommer en oppsummering av forskningsoppgaven.

2 Litteraturgjennomgang

Litteraturgjennomgangen presenterer tidligere forskning rundt inkludering og bruken av assistenter i skolen. Vår forskningsoppgave tar også for seg assistentene i skolen, men vi ønsker å knytte de tettere opp mot inkluderingsarbeidet og deres bidrag her.

Først presenteres Nordahls (2018) rapport som oppsummerer forskning gjort rundt inkludering og om dagens skole tilfredsstillende kravene for å oppnå dette. Videre presenteres Caspersens et al., (2019) delrapport om en modellutprøving. Den har som mål å utvikle og prøve ut modeller for samarbeid som bidrar til inkludering. To internasjonale artikler tar også for seg problemstillinger som omhandler læreren og assistentens rolle i den inkluderende skolen. Det legges frem to artikler som tar for seg inkludering og tilpasset opplæring. Vincett et al., (2005) argumenter i sin forskning om hvorfor assistentene er en god ressurs i skolen.

Denne tabellen gir en oversikt over litteraturen som presenteres i dette kapittelet.

Inkluderende fellesskap for barn og unge	Rapport	Nordahl	Fagbokforlaget	2018
Inkludering på alvor	Delrapport	Caspersen, Buland, Valenta & Tøssebro	NTNU Samfunnsforskning	2019
Lærerens rolle i inkluderende opplæring	Artikkel	Shewchenko, Dubiaha, Melash, Fefilova & Saenko	International journal of higher education	2020
La lærerne være lærere	Artikkel	Lindqvist	Pedagogisk forskning i Sverige	2020
Inkludering og tilpasset opplæring for de utvalgte	Artikkel	Fasting, Hausstätter & Turmo	Norsk pedagogisk tidsskrift	2011
Kollektiv inkluderende og individuelt tilpasset opplæring	Artikkel	Ohna, Moen & Nevøy	Norsk pedagogisk tidsskrift	2007

Teachers & assistants working together	Bok	Vincett, Cremin & Thomas	Open university press	2005
--	-----	--------------------------	-----------------------	------

Tabell 1: Oversikt litteratur

2.1 Inkluderende fellesskap for barn og unge

Nordahls (2018) rapport er relevant for denne oppgaven da den tar for seg forskning som er gjort rundt inkludering og hvordan dagens skoler jobber med dette. Med å belyse tidligere forskning om inkludering kan vi begrunne hvorfor vi ser det nødvendig at dette bør forskes videre på.

Denne rapporten ble skrevet etter forespørsel fra Kunnskapsdepartementet. En ekspertgruppe skulle vurdere tilbudet til barn og unge med behov for særskilt tilrettelegging i barnehage, grunnskole og videregående opplæring (Nordahl, 2018). Nordahl (2018) skriver at en stor andel elever med behov for særskilt tilrettelegging møter ansatte i skolen uten pedagogisk kompetanse. Ca. 50 prosent av de som mottar spesialundervisning i grunnskolen, har en assistent, og ofte har disse assistentene lite formell spesialpedagogisk kompetanse. Samtidig vet vi at kompetanse hos lærere er helt avgjørende for elevers læring og utvikling (Nordahl, 2018). Det stilles derfor spørsmål til om den nåværende tilretteleggingen innenfor spesialpedagogikken er tilfredsstillende nok når det kommer til inkludering av elever med særskilte behov.

Nordahl (2018) konkluderer med at det eksisterer et lite funksjonelt og ekskluderende spesialpedagogisk system for barn og unge med behov for særskilt tilrettelegging. Dagens spesialpedagogiske system er ekskluderende fordi organiseringen og innholdet fører til en manglende tilhørighet i fellesskapet (Nordahl, 2018). Det nevnes at andelen av barn og unge som mottar spesialundervisning er størst på ungdomstrinnet (Nordahl, 2018). Samtidig vet vi at tidlig innsats er et viktig prinsipp når det kommer til elever med særskilte behov. Tidligere forskning viser altså at det ventes for lenge med å iverksette tiltak rundt elever som har behov for det (Nordahl, 2018).

Når en elev skal få et vedtak om individuell opplæring tar dette ofte tid. Det brukes mye tid og ressurser på sakkyndige vurderinger og enkeltvedtak. Dette medfører at det tar lang tid fra et behov hos barn og unge oppstår til at tiltak iverksettes (Nordahl, 2018). Forskningen viser at ca. 15–25 prosent av barn og unge har så store utfordringer at de trenger en form for tilrettelegging, men dagens system gir kun hjelp til et mindretall av disse (Nordahl, 2018). Ekspertgruppa kom frem til disse hovedkonklusjonene og foreslår videre at det etableres et helhetlig system for en inkluderende og tilpasset pedagogisk praksis (Nordahl, 2018).

Hovedprinsippene i dette helhetlige systemet er at alle elever med særskilt behov for tilrettelegging skal få støtte og hjelp. Denne hjelpen skal iverksettes tidlig og tilpasningene skal foregå i et inkluderende fellesskap (Nordahl, 2018). I tillegg skal disse elevene møte lærere med relevant og formell pedagogisk kompetanse (Nordahl, 2018). For at elever skal mestre livet er de avhengig av å få den hjelpen og tilpasningen de trenger. Det er også viktig å føle på en tilhørighet til en klasse for å ikke føle seg utenfor og annerledes.

Nordahl (2018) påpeker at elevene skal delta i et inkluderende fellesskap og få realisert sitt potensial for læring. Det er store forskjeller på kvaliteten på opplæringstilbudet mellom kommuner, innad i kommunene og på enkeltskoler. På skoler med god kvalitet på læringsmiljøet og undervisningen har færre elever behov for spesialundervisning (Nordahl, 2018). Statistikken viser at om lag 32 000 elever får spesialundervisningen i mindre grupper eller alene, og det resterende opplæringstilbudet gis i klasserommet (Nordahl, 2018). Halvparten av spesialundervisningen gjennomføres av assistenter og dette er sannsynligvis en viktig årsak til at tilbudet om spesialundervisning ikke realiserer læringspotensialet til elevene (Nordahl, 2018). Tidligere forskning viser også at elever som mottar spesialundervisning trives dårligere, utviser mer negativ atferd, har mindre motivasjon og noe svakere relasjoner til medelever (Nordahl, 2018).

2.2 Inkludering på alvor

Denne delrapporten handler om hvilke modeller som kan bidra til inkludering av alle elever. I vår forskningsoppgave ønsker vi å finne strategier som kan fremme inkludering, hovedsakelig ved bruk av assistenter, men også generelt. Caspersens et al., (2019) delrapport tar for seg

modellutprøvingen "Inkludering på alvor". Rapporten beskriver fem delprosjekter som er gjennomført. Metoden som tas i bruk er intervjuer med ledelsen av alle prosjektene, representanter for fylkesmennene i Ager og Trøndelag, samt intervjuer med representanter for Statped midt og Statped sørøst (Caspersen et al., 2019). Det overordnede målet med dette tiltaket er å utvikle og prøve ut modeller for samarbeid som bidrar til inkludering av alle barn i barnehage og skole gjennom bedre utnyttelse av lokale og statlige tiltak (Caspersen et al., 2019)

Inkludering handler om utvikling av hele skolen slik at den legger bedre til rette for et mangfold av elever (Caspersen et al., 2019). Inkludering brukes både som måter å organisere spesialundervisningen på og om bestemte elevgrupper (Caspersen et al., 2019). Dette spennet mellom «organisering av spesialundervisningen» og «utvikling av hele skolen» finner man i Salamanca-erklæringen. Erklæringen handler primært om spesialundervisning og statenes forpliktelse til å jobbe for at en bestemt gruppe, funksjonshemmete barn, skal inkluderes bedre i den vanlige skolen (Caspersen et al., 2019). Det handler altså lite om utvikling hele skolen og retter heller søkelyset på spesialundervisningen.

En av konklusjonene tatt fra prosjektene er at inkluderingsbegrepet oppleves som uklart. Noen av informantene deres ga uttrykk for at de var usikre på hva inkludering handler om. Menes det å fange opp og inkludere grupper som er særlig utsatt for ekskludering eller om å skape et læringsmiljø som inkluderer alle elever, med og uten utfordringer (Caspersen et al., 2019). Inkludering kan omhandle mye og for å vite hvordan man skal arbeide for å fremme dette må man også vite rammene for begrepet.

2.3 Lærerens rolle i inkluderende opplæring

Denne artikkelen tar for seg inkluderende opplæring. En av delene i artikkelen omhandler de ressursene man har i klasserommet og på skolene. Vår forskningsoppgave legger hovedsakelig vekt på bruken av assistenter som en ressurser kan brukes for en inkluderende opplæring.

Artikkelen presenterer forskning gjort i Norge, Sverige, Tyskland, Italia og Storbritannia, rundt den inkluderende opplæringen i skolen. Læreren i skolen er stort sett den mest sentrale i

gjennomføringen og organiseringen av et inkluderende fellesskap for alle elevene (Shewchenko et al., 2020). Denne forskningen tar hensyn til målet med livslang læring, finansieringsendringer i skolesektoren, oppdateringer av lovverket, utvikling av lærerutdanningen og mulighetene for kompetanseheving innen inkluderende opplæring. Likevel fremmes behovet for å studere strategiene og inkluderingsmodellene i EU-land. Behovet å studere dette nærmere begrunnes av både eksterne og interne påvirkningsfaktorer.

I perioden 2014-2018 ble reformen av helhetlig inkluderende opplæring, og forandringen av lærernes rolle i skolen mot inkluderende utdanning, et problem i flere EU-land (Shewchenko et al., 2020). Forskning i senere tid bekrefter at inkluderende opplæring i skolen, avhenger av undervisningsmetodene og ressursene i klasserommene (Shewchenko et al., 2020). Her trekkes betydningen av kompetansen til de ansatte ved skolen frem, som eliminert i sikringen av effektiviteten av tilpasset opplæring og integrering av grunnskoleelever i samfunnet. For vår oppgave er dette et interessant funn som vi senere blir drøftet.

2.4 La lærerne være lærere

Lindqvist (2020) sin artikkel tar for seg hvilken ressurs assistenten kan være i klasserommet ved at de avlaster lærerne. Rolleavklaringer og forventninger er en viktig del av tematikken i vår forskningsoppgave. For at man skal kunne ha fokus på en inkluderende skole er vi nødt til å forvalte de ressursene vi har på best mulig måte.

Denne artikkelen retter oppmerksomheten mot den offentlige samtalen i Sverige om behovet for avlastning for lærere. Der blir innføring av lærerassistenter trukket frem som et mulig effektivt tiltak (Lindqvist, 2020). Konklusjonen i denne studien er hovedsakelig basert på treff i Mediarkivet. Det er en database som omfatter de fleste svenske dagsaviser samt magasiner, nettsider og telegrambyråer (Lindqvist, 2020).

Bruken av begrepet lærerassistent økte rundt 2016. Det ble i den sammenhengen mer snakk om at læreren skulle ta seg av det «rene» lærerarbeidet og at de andre arbeidsoppgavene skulle overlates til yrkesgrupper med lavere status eller de med spesialkompetanse (Lindqvist, 2020).

Studien viser også at den offentlige samtalen om innføringen av lærerassistenter i de svenske skolene kan ses som ett steg på vei tilbake. Det blir forklart som en reduksjon av lærerarbeidets sosiale dimensjon der lærerassistenter tar hånd om det elevnære arbeidet, og lærerarbeidet utenfor klasserommet begrenses (Lindqvist, 2020). Resultatene viser at den offentlige samtalen at lærerassistenter er preget av en stort sett uproblematisk og konfliktfri deling av undervisningsarbeidet (Lindqvist, 2020). Et av funnene fra denne studien sier at assistentene er med på å avlaste lærerne i noe av arbeidet som gjøres i skolen. Dette er interessant for vår forskningsoppgave da vi blant annet drøfter samarbeidet mellom pedagogen og assistenten med å anerkjenne elevene.

2.5 Inkludering og tilpasset opplæring for de utvalgte

For å drive en skole der alle opplever å bli inkludert og får den tilpassede opplæringen de har krav på, er vi nødt til å finne gode løsninger. Vår oppgave ønsker å belyse hvordan assistentene kan bidra i arbeidet med å inkludere alle. En av grunnene til dette er for å kunne opprettholde denne måten elever skal oppleve skolen på.

Fasting et al. (2011) skriver at intensjonen om å skape én skole for alle har til tider vært utfordrende. Det har vært benyttet en rekke strategier for å møte de pedagogiske utfordringene rundt denne intensjonen. Prinsippet om én skole for alle har dermed skapt behov for alternative løsninger som ofte har ført med seg segregering av elever, selv om intensjonen har vært å integrere og inkludere. Det kan til tider være vanskelig å finne en balanse mellom hvordan man skal gjennomføre tilpasset opplæring og spesialundervisning. På den ene siden er det et uttalt mål å holde spesialundervisningen på et minimum, men samtidig skal læreren vektlegge en elevsentrert opplæring (Fasting, et al., 2011).

St.meld. 30, Kultur for læring (2003–2004), understreker allerede i introduksjonen betydningen av en individualisert pedagogikk, der det slås fast at idealet er å gi alle elever tilpasset og differensiert opplæring ut fra elevenes egne behov og forutsetninger. Dette individfokusert danner et utgangspunkt som legitimerer bruk av spesialundervisning både i form av inkluderende og segregerende tiltak (Fasting, et al., 2011, s. 86).

Spesialundervisningen begrunnes altså ut ifra hvilke behov elevene har og hvordan undervisningen for disse elevene skal drives. Elever har rett på å oppleve mestring, samtidig som de skal føle seg inkludert i klassen og føle på tilhørighet. Dette er viktige prinsipper som ligger til grunn for opplæringen (Fasting, et al., 2011). Funnet i denne artikkelen er at kreves gode vurderinger for å drive tilpasset opplæring. Artikkelen presiserer samtidig at å finne den rette balansen for dette ikke alltid er enkelt.

2.6 Kollektiv inkluderende og individuelt tilpasset opplæring

Et samarbeid mellom kollegaer og arbeidet med å finne gode løsninger på problemer i skolen, vil kunne styrke opplæringen på flere måter (Ohna et al., 2007). Det handler om å utnytte de ressursene man har og tenke at alle i skolen har noe nyttig å bidra med. Dette gjelder både de ansatte, men også elevene selv. I vår oppgave legges samarbeid frem som en viktig del i arbeidet mot inkludering i skolen.

Ohna et al. (2007) sin forskning går ut på å belyse hvordan skolepraksisen møter kravet om tilpasset opplæring gjennom analyser av elever og læreres samhandling i klasserommet. Artikkelen viser blant annet hvordan organisering av aktiviteter i klasserommet skaper rom for samtaler mellom elever og lærere om lærestoffet. Dette er noe som lærerne anser som sentralt for tilpasset opplæring (Ohna et al., 2007). Selv om denne forskningen er gjort på ungdomstrinnet, kan likevel funnene være relevante for denne oppgavens tematikk og avgrensning mot barneskolen.

Ohna et al. (2007) har gjennom denne forskningen funnet ut at ved å organisere arbeidet mer i team så håper lærerne at de kan finne hverandres sterke sider og utnytte samarbeidet bedre. Dette med formål av at elevene blant annet skal få bedre muligheter til å fordype seg mer i fagene. Det konkluderes med at realiseringen av kollektivt inkluderende og individuelt tilpasset opplæring er avhengig av flere elementer. Det forutsetter at ulike sider ved opplæringen sees i sammenheng og at elever gis mulighet for deltaking i formålsrettede læringsaktiviteter innenfor rammen av et sosialt aksepterende fellesskap (Ohna et al., 2007).

2.7 Assistentens bidrag til inkluderingsarbeidet

Vincett et al. (2005) har gjennomført studie som legger frem flere kvaliteter til assistentene i skolen. Studien nevner kvaliteter som tålmodighet, sans for humor, evnen til å samarbeide i team og en forståelse for barn. Assistentene blir fremmet som viktig ressurs i skolen, men ble på den tiden underbetalt og ikke like godt anerkjent for jobben de egentlig gjorde (Vincett et al., 2005). Selv om dette er en eldre studie kan man likevel dra sammenhenger til samfunnet i dag, da tittelen assistent fortsatt har et lite stigma rundt seg. Dette er også bakgrunnen for at flere av skolene nå gir assistentene andre titler.

Elever som tidligere ble plassert på spesialskoler får i dag muligheten til å gjennomføre sitt utdanningsløp i den tradisjonelle skolen. Dette er fordi skolene nå setter inn assistenter slik at elevene kan få den støtten og ekstra oppfølgingen de trenger i det ordinære klasserommet (Vincett et al., 2005). Videre påpeker studien at det daværende svaret på inkludering er å sørge for at det er ekstra voksne tilgjengelig i klasserommet (Vincett et al., 2005). Dette kan ses i likhet med Nordahls definisjon (2018). På denne måten kan assistenten bidra med å inkludere elever som vanligvis tas ut av det ordinære klasserommet. Denne praksisen blir fortsatt brukt den dag i dag, men er fremdeles i utvikling.

2.8 Oppsummering av litteraturgjennomgang

Likheten for artiklene som er blitt presentert i dette kapittelet er at de belyser tematikken om inkludering i skolen og samarbeidet mot et felles mål. Vi har valgt å presentere en variasjon av tidligere materiell for å styrke vår egen forskningsoppgave. Dette innebærer rapporter, internasjonale artikler og forskning gjennomført i norsk sammenheng.

Det er viktig å tenke at elever skal føle seg som en del av fellesskapet, og at deres rettigheter og krav opprettholdes. Nordahl (2018) legger blant annet frem at dagens spesialundervisning ikke alltid fremmer inkludering slik den burde. Det er derfor viktig at man prøver å finne løsninger som jobber for å inkludere alle elever. I delrapporten til Caspersen et al. (2019) kommer det frem at inkluderingsbegrepet er vanskelig å forstå. Oppfølgende blir dette beskrevet som en mulig årsak til at arbeidet med inkludering også er vanskelig, da vi ikke alltid forstår begrepet likt. I tillegg kan kompetansen til de ansatte på skolen være avgjørende når man

snakker om inkluderende opplæring i skolen (Shewchenko et al., 2020). I våre intervjuer stilles det spørsmål om hvilken utdanningsbakgrunn assistentene har på de ulike barneskolene og informantene kommer med flere tanker her.

Lindqvist (2020) trekker frem at assistenten kan være en ressurs i klasserommet ved at de avlaster læreren. Det kan videre undres rundt at dersom læreren blir avlastet for noe av arbeidet så vil fokuset kunne rettes mot andre ting, som å fremme inkludering. For å skape en skole for alle er man nødt til å finne gode løsninger som kan fremme inkluderingsarbeidet og den tilpassede opplæringen. Det legges frem at man må finne en god balanse slik at elever som mottar spesialundervisning blir inkludert og ikke segregert fra klassen (Fasting, et al., 2011). Likevel kan dette være en utfordring.

Ohna et al. (2007) har gjennom forskning funnet ut at et godt samarbeid mellom kollegaer kan bidra til at vi får flere gode tanker og syn på hvordan noe kan gjennomføres. På denne måten kan vi lettere finne løsninger slik at elevenes beste blir ivaretatt. Vincett et al. (2005) nevner i sin forskning at assistenten er en god ressurs og samarbeidspartner i skolen. Oppsummerende fra denne så påpekes at høyere voksentetthet bidrar til at flere elever kan være en større del av felleskapet og den ordinære undervisningen.

3 Teoretiske perspektiver

I dette kapitlet blir det lagt frem relevant teori som er knyttet til forskningsoppgavens problemstilling – *hvordan bidrar assistentene i inkluderingsarbeidet på barneskolen*. Disse teoretiske perspektivene vil bidra til en dypere forståelse av forskningsoppgavens tematikk. Et slikt teoretisk perspektiv er nødvendig for å kunne gjennomføre en god drøfting av våre funn. Dette kapitlet bygger i stor grad kunnskapsgrunnlaget for forskningsoppgaven. Hovedteoriene for forskningen vår er inkludering og anerkjennelse, men det vil også presenteres andre relevante temaer som ses i sammenheng for å besvare problemstillingen.

3.1 Inkludering

Inkluderingsbegrepet er en kompleks og flerdimensjonal ide som rommer flere betydninger på ulike nivåer og innenfor forskjellige kontekster. På skolenivå har inkludering blitt stadig mer sentralt de siste årene, da skolene har ansvaret for å håndtere et økende mangfold av elever med særskilte behov og utfordringer. For å sikre at alle elever oppnår maksimal læring og utvikling, kreves individuelle tilnærminger som tar hensyn til det brede spekteret av elever med ulike bakgrunner, forutsetninger og behov (Nordahl & Hansen, 2019).

Inkluderingsbegrepet omfatter flere dimensjoner som ideologi, struktur, handling, resultat, opplevelser og følelser. Dette gjør at begrepet kan formidle ulike filosofier, verdier og perspektiver som er relevante for inkluderingsarbeidet. På samfunnsnivå kan inkludering ha varierte betydninger og assosieres med ideologiske bevegelser som sosial rettferdighet, likhet og mangfold. På skolenivå kan inkludering være mer knyttet til å sikre at elever inkluderes i skolens læringsfellesskap, uavhengig av bakgrunn og forutsetninger. Innenfor inkluderingsbegrepet er det viktig å se på både strukturer og handlinger, og hvordan disse kan bidra til eller hindre inkludering i praksis (Nordahl & Hansen, 2019). Resultater er også viktige i inkluderingsarbeidet. Det er derfor nødvendig å evaluere og vurdere effektene av ulike tiltak og strategier for å sikre at de fører til ønskede resultater for elevene.

Opplevelser og følelser er også en viktig del av inkluderingsbegrepet, da disse kan påvirke elevers trivsel og læring i skolen (Nordahl & Hansen, 2019). Det er derfor viktig å ta hensyn til elevers erfaringer og følelser i inkluderingsarbeidet, og å skape et læringsmiljø som er preget av trygghet og respekt for mangfoldet i klassen. Befring (2016) skriver at inkludering handler

om at barn og unge skal ha tilhørighet til noen. Barn skal oppleve at de er ønsket og verdsatt. Inkludering er et «indrebegrep» fordi det er hver enkelt elevs opplevelser og erfaring som gjelder (Befring, 2016). For at elevene da skal føle seg inkludert i skolen er de nødt til å oppleve at de hører til og er verdsatt i fellesskapet (Befring, 2016). Bakgrunnen for inkluderingsbegrepet handler om å utfylle velferdsstatens idegrunnlag om at hensynet til enkeltmennesket skal komme først (Befring, 2016). I skolen betyr dette at alle valg man tar skal ta hensyn til elevens beste, slik at de føler seg sett og verdsatt.

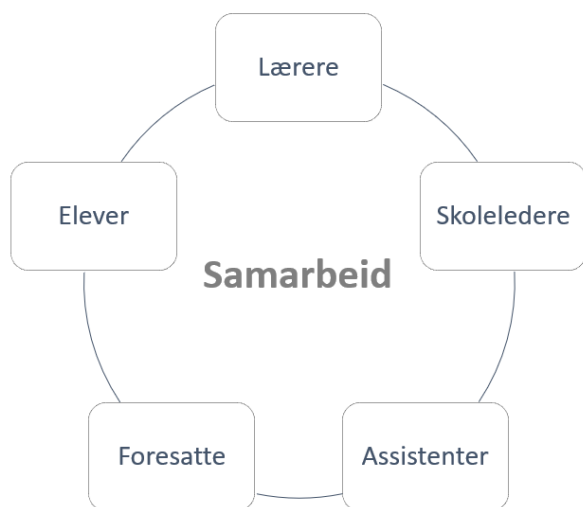
Inkluderingsbegrepet kan ofte ses synonymt med integrering, som handler om å avskaffe segregeringen (Befring, 2016). Tidligere var det som nevnt i delkapittel 2.7, vanlig å plassere barn på spesialskoler dersom de var funksjonshemmet på noe vis (Befring, 2016). Dette er en praksis man i dag går mer og mer bort fra. Samfunnets ønsker er en skole som inkluderer alle og tar hensyn til det store mangfoldet av barn og unge vi har. I tillegg til at inkludering er noe skolene skal jobbe for, må det også tas hensyn til den internasjonale barnekonvensjonen. Denne regnes som barnas grunnlov og artikkel 3 tar for seg barnas beste som et grunnprinsipp (Barnekonvensjonen, 1989, art. 3). Dette innebærer at alle aktører i samfunnsforvaltningen skal ta hensyn til barns velferd og utvikling som førsteprioritet (Befring, 2016). For å kunne avgjøre hva som er barnas beste må man hele tiden ta hensyn til de ulike behovene hvert individ har og tilpasse seg deretter.

Samlet sett kan inkluderingsbegrepet hjelpe med å forstå hvordan skolene og pedagogene kan jobbe for å inkludere alle elever i skolens læringsfellesskap. Forståelsen for begrepet kan også vise til hvordan man kan utvikle strategier og tiltak som bidrar til å oppnå dette målet på en best mulig måte. Det er samtidig viktig å ha barnets beste i tankene når man gjør en vurdering opp mot hvordan skolen kan inkludere alle elever inn i fellesskapet. Dette er situasjonsbetinget, og det må tas hensyn til mangfoldet og den tilpassede opplæringen.

3.1.2 Samarbeid i inkluderingsarbeidet

For at skolene skal kunne drive et godt inkluderingsarbeid så kan samarbeid være en viktig faktor. Ikke bare er elevene nødt til å kunne samarbeide godt seg imellom, men alle aktørene involvert i barnets hverdag må kunne evne å samarbeide (Johnson et al., 2006). Vi har lagt ved denne figur 2, for å tydeliggjøre poenget Johnson et al, (2006) kommer med, som er at alle må

samarbeide. Denne enkle figuren vil kunne redusere beskrivelsen på hvordan samarbeidet i skolen henger sammen når resultatene skal drøftes.



Figur 2: Samarbeid mellom alle aktørene i barnets hverdag

Barn som vokser opp, har to viktige lærere i sitt liv. Læreren på skolen og foresatte hjemme (Palmer, 2022). For at elevene skal få en god skolegang må både læreren og hjemmet samarbeide godt for at elevene skal lære de essensielle kunnskapene som livet krever at de skal ha (Palmer, 2022). Palmer (2022) nevner i sin bok at et team ikke bare er en gruppe mennesker som jobber sammen, de er også en gruppe som stoler på hverandre. Det er viktig at man har en samarbeidskultur på arbeidsplassen hvor alle har et felles ansvar for elevenes trivsel og læring (Palmer, 2022). Det handler altså om et godt samarbeid mellom alle aktører som bidrar i skolen som kan være samfunnet, skoleeiere, ansatte og foresatte.

Det gode samarbeidet mellom de interne og eksterne partene i elevens skolehverdag blir definert av det teamet som er satt sammen (Vincett et al., 2005). Her defineres blant annet et team som to eller flere mennesker som har et klart felles mål. For at skolen skal kunne drive et godt inkluderingsarbeid er samarbeid en viktig del. Dersom alle aktørene i skolen jobber for felles mål så vil dette kunne bidra til å fremme blant annet inkludering.

Den samarbeidende skolen organiserer ofte lærerne i undervisningsteam. Dette er en arena hvor lærerne får muligheten til å dele erfaringer, hjelpe hverandre og videreutvikle egne

undervisningsopplegg og aktiviteter (Johnson et al., 2006). På denne måten kan man utvikle sin kompetanse. Et annet viktig prinsipp i skolen er at elevene seg imellom bør lære å samarbeide. Johnson et al. (2006) legger frem at forskning rundt samarbeidslæring viser at elevene har:

- 1) Bedre prestasjoner og større produktivitet.
- 2) Flere støttende, omsorgsfulle og forpliktende relasjoner.
- 3) Bedre psykisk helse, sosial kompetanse, mer realistisk selvoppfatning og evnen til å takle stress bedre.

Samarbeidslæring kan på denne måten settes opp mot inkluderingsarbeidet ved at elevene skaper gode relasjoner til medelever, som gjør at fellesskapet kan bli bedre. Når alle lærer å samarbeide så åpner dette også for inkludering i læringsmiljøet.

3.2 Anerkjennelse

I dette delkapittelet forklares hvordan anerkjennelse henger tett sammen med inkludering. For å kunne inkludere elever er man avhengig av å anerkjenne deres behov, og tilrettelegge etter individets opplevelser (Jordet, 2021). Det handler om å lytte til elevene og alltid ta avgjørelser som fremmer deres beste. Anerkjennelsesteori er derfor en viktig del av denne oppgaven, og vil bli presentert under.

Axel Honneth var en tysk sosiolog og filosof som har utviklet en anerkjennelsesteori. Denne teorien baserer seg på hvordan mennesker er avhengig av anerkjennelse fra andre for å kunne utvikle sin egen identitet og selvrespekt (Jordet, 2021). Honneths teori består i grove trekk av tre former for anerkjennelse: kjærlighet, rettigheter og solidaritet (Jordet, 2021). Ifølge Honneth (Jordet, 2021) er anerkjennelse et grunnleggende menneskelig behov, og en forutsetning for menneskelig utvikling og trivsel. Anerkjennelse handler altså om å bli sett og verdsatt som en selvstendig og autonom person.

Axel Honneths teori bevarer ulike universelle prinsipper om blant annet barns menneskeverd, og dette er nedfelt i FNs menneskerettighetserklæring, barnekonvensjonen og opplæringsloven (Jordet, 2021). Teorien vektlegger at veien mot selvrealisering er avhengig av de tre nevnte formene for anerkjennelse. For å utdype disse sfærene så er den første formen er kjærlighet i den private sfære, den andre er rettigheter i den offentlige sfære og den tredje er sosial verdsetting i den sosiale sfære (Jordet, 2021).

3.2.1 De tre sfærene

I dette underkapitlet blir de tre ulike sfærene presentert ytterligere, gjennom figur 3 og teori. Her brukes teori for å belyse hvordan sfærene i anerkjennelsesteorien har betydning for menneskelig velvære og hvilke betydninger de har for skolen sett i sammenheng med problemstillingen i vår forskningsoppgave.



Figur 3: Anerkjennelsens tre former (Jordet, 2021, s. 95).

Den første formen i Honneths anerkjennelsesteori er kjærlighet i den private sfære. Denne formen skal gi individet opplevelsen av omsorg, varme og nære emosjonelle relasjoner (Jordet, 2021). Ifølge Honneth (2007) så er kjærlighet det første steget mot gjensidig anerkjennelse. Individene som er involvert må bekrefte hverandres behovsnatur, og relasjonen vokser med forståelsen for at de er avhengige av hverandre, men med hensyn til deres egne behov. I denne sammenhengen er betydningen for begrepet "kjærlighet" mer enn intime relasjoner, men beskrives som de primære relasjonene mellom mennesker. Dette kan være følelsesmessige bindinger mellom foreldre og barn, eller venner (Honneth, 2007). Denne formen for kjærlighet og relasjon kan brukes til å forklare den emosjonelle hengivenheten mellom elev og lærer. I

formålsparagrafen til skolen er nestekjærlighet formulert som en kjerneverdi, og ifølge Honneth så er kjærligheten sentralt i all moral (Jordet, 2021).

Den andre formen i Honneths anerkjennelsesteori, er rettigheter i den offentlige sfære. Den handler om at mennesker trenger anerkjennelse i form av like rettigheter og frihet til å delta i samfunnets offentlige sfære. Det vil blant annet si politiske, økonomiske og kulturelle institusjoner, og bygger på en moderne universell etikk om menneske. Dette inkluderer derfor rettigheter som ytringsfrihet, religionsfrihet, forsamlingsfrihet og stemmerett (Jordet, 2021). Honneth argumenterer for at hvis en person eller gruppe ikke får anerkjennelse av deres like rettigheter i samfunnets offentlige sfære, kan det føre til følelser av forakt, ydmykelse og diskriminering, som kan skade deres selvrespekt og følelse av identitet (Jordet, 2021).

Honneths teori om rettigheter i den offentlige sfære understreker viktigheten av en fri og åpen offentlig debatt hvor alle kan delta og bli hørt. I et samfunn vil dette kreve en politisk og juridisk struktur som sikrer like rettigheter og frihet for alle, uavhengig av bakgrunn, kjønn, religion eller andre faktorer (Jordet, 2021). En grundig forståelse av rettigheter krever ikke bare å erkjenne ens egne rettigheter, men også forpliktelsene som følger med å ha disse rettighetene. Det er med andre ord ikke nok å forstå seg selv som en rettighetsinnehaver, men en må også anerkjenne andres rettigheter og forpliktelser overfor dem (Honneth, 2007). Skolen er et sted hvor elever kan lære om rettigheter og forpliktelser, både gjennom formell læring i klasserommet og gjennom uformelle interaksjoner med jevnaldrende og lærere (Jordet, 2021).

Et viktig aspekt i denne formen for anerkjennelse er gjennom normative perspektiver fra "generaliserte andre". Generaliserte andre er en sosial og kulturell konstruksjon som representerer en ideell eller forventet oppfatning av hva andre i samfunnet stiller av forventninger (Honneth, 2007). Disse forventningene er med på å forme menneskets oppfatning av hva som er akseptabel atferd i samfunnet.

I skolen kan generaliserte andre brukes til å lære elever hvordan de skal anerkjenne både seg selv og andre som rettighetsinnehavere og medlemmer av skolens fellesskap. Vår tolkning av Jordets uttalelse (2021) er at det for eksempel kan gjennomføres en klasseromsdiskusjon om ytringsfrihet til å vise elevene hvordan å uttrykke sine meninger på en måte som anerkjenner

andres rettigheter til å ha ulike meninger og å unngå hatefulle ytringer som kan føre til diskriminering eller trakassering. Ved å lære elever om rettigheter og forpliktelser gjennom generaliserte andres normative perspektiver, kan skolen hjelpe til å utvikle en kultur hvor anerkjennelse og respekt for hverandres rettigheter er sentrale verdier. Dette kan også hjelpe elevene med å utvikle deres egen identitet som en rettighetsinnehaver og en forpliktet samfunnsborger (Jordet, 2021).

Den tredje formen for anerkjennelse i Honneths teori, er sosial verdsetting i den sosiale sfære. Sosial verdsetting handler om hvordan en person opplever å bli verdsatt og anerkjent for sine kunnskaper, ferdigheter og bidrag til samfunnet. Formen handler om hvordan individet får muligheten til å tre frem ved sine ytelser i de sosiale felleskapene i livet sitt (Jordet, 2021). I motsetning til den rettslige anerkjennelsesformen så dreier sosial verdsetting om individets spesielle egenskaper som skiller mennesker fra hverandre (Honneth, 2007).

For elever på skolen kan sosial verdsetting ha stor betydning for deres følelse av egenverd og selvspekt. Honneth (2007) har understreket at et menneske bare kan føle seg verdifullt dersom det opplever å bli anerkjent for prestasjoner som skiller vedkommende fra andre. Det vil si at hvis elever skal føle seg verdsatt, må de oppleve at deres unike bidrag blir anerkjent og verdsatt i fellesskapet på skolen. Dette kan ha implikasjoner for hvordan lærere og skoleledere kan arbeide for å skape et inkluderende og støttende læringsmiljø for elevene (Jordet, 2021). Dette kan oppnås ved tilrettelagt undervisning som gjøre at elevene kan bruke og utvikle sine talenter og interesser. Det kan gjennomføres ved å gi elever muligheten til å dele og presentere sine kunnskaper og ferdigheter for klassen. Slik kan de få anerkjennelse og respons fra medelever, pedagoger og assistenter.

Sosial verdsetting kan også ha positive effekter på elevens motivasjon og læring. Når elevene opplever at deres bidrag blir anerkjent og verdsatt, kan dette øke deres følelse av egenverd og motivere dem til å lære og utvikle seg videre. Dette kan også bidra til å skape en kultur på skolen hvor det å støtte og anerkjenne hverandres bidrag blir en sentral verdi (Jordet, 2021). Oppsummerende for denne formen så kan sosial verdsetting gi elever opplevelsen av egenverd og selvspekt, som igjen kan bidra til å skape et inkluderende læringsmiljø på skolen.

3.2.2 Anerkjennelse mot inkluderingsarbeidet

Når det gjelder skolen og inkluderingsarbeidet kan man argumentere for at anerkjennelse er en viktig faktor for å sikre at alle elever inkluderes i læringsfellesskapet. Skolen har en viktig rolle i å anerkjenne elevenes unike behov og utfordringer, og bidra til å skape et inkluderende læringsmiljø som tar hensyn til mangfoldet (Jordet, 2021). Vi har tidligere utdypet Axel Honneths anerkjennelsesteori, og tar videre utgangspunkt i denne mot ideen av at inkludering handler om både strukturer og handlinger.

Anerkjennelse handler ikke bare om å anerkjenne enkeltelever, men også om å anerkjenne og respektere mangfoldet som finnes i klassen (Jordet, 2021). Det betyr at skolen og pedagogene må jobbe aktivt for å endre strukturer som kan ekskludere, samtidig som de må bruke konkrete strategier for å inkludere alle elever i fellesskapet. Anerkjennelse kan som nevnt øke elevens trivsel og motivasjon for læring. På den andre siden kan ekskludering føre til konsekvenser som redusert selvfølelse, lav motivasjon, stress og angst. Her kan Honneths anerkjennelsesteori være et verktøy for å analysere og forstå hvordan skolen sammen kan bidra mot inkluderingsarbeidet.

Gjennom å belyse betydningen av anerkjennelse og mangfoldet i intervjuene for vår forskningsoppgave, så kan vi drøfte ulike strategier og tiltak som bidrar til å skape et inkluderende klassemiljø for alle elever. Assistentenes rolle innenfor anerkjennelse skal på lik linje som pedagogens rolle, knyttes opp til å ivare ta elevene. En av assistentenes arbeidsoppgaver i skolen går ut på å hjelpe og støtte elever som har behov for det (Gustafson & Sevje, 2013). I tillegg skal de bidra med å skape et trygt og godt arbeidsmiljø. For å få til dette arbeidet må assistentene vite hvilke behov elevene har og anerkjenne disse behovene. De bidrar med å anerkjenne elevene ved å oppmuntre, akseptere, respektere og støtte de (Gustafson & Sevje, 2013). Når man ser hver enkelt elev er dette igjen med på å bygge en god relasjon som skaper trygghet.

3.3 Oppsummering av teori

De teoretiske perspektivene for denne forskningsoppgaven tar for seg begrepet inkludering og hva som ligger i det. Begrepet er vidt og kan tolkes forskjellig, men en oppsummert forståelse av defineringen er at inkludering handler om å føle seg ønsket, verdsatt og oppleve tilhørighet. For å kunne oppnå denne opplevelsen så er man avhengig av å bli sett og føle på trygge relasjoner til menneskene rundt seg. Anerkjennelse er derfor viktig for betydningen av inkludering. Alt av teorien som blir presentert i denne kapittelet danner kunnskapsgrunnlaget for vår videre analyse og drøfting av forskningsoppgavens datamateriale.

4 Metode

I dette kapittelet vil det redegjøres for de metodiske valgene som er blitt tatt. Forskningsoppgavens metode blir begrunnet og prosessen for innsamling av informasjon blir også argumentert for. Det er blitt gjennomført åtte kvalitative semistrukturerte forskningsintervjuer, med lærere og skoleledere. Begrunnelse for valget av informanter vil bli presentert i dette kapittelet, samt den valgte analysestrategien. For veiledning i denne metoddelen så brukes hovedsakelig bøkene “Det kvalitative forskningsintervju” (Kvale & Brinkmann, 2018) og “Forskningsmetode for masterstudenter ved lærerutdanning” (Postholm og Jacobsen, 2021).

4.1 Vitenskapsteoretisk ståsted – Fenomenologi

Ifølge Kvale og Brinkmann (2018) er fenomenologi et begrep som innebærer en interesse for å forstå sosiale fenomener ut fra andre menneskers perspektiver. Det er derfor dette er det vitenskapsteoretiske ståstedet for denne forskningsoppgaven, da vi har undersøkt hvilke oppfatninger våre informanter har om virkeligheten. Vi ønsket blant annet å utforske læreres og skolelederes opplevelser og perspektiver på assistentenes rolle i å fremme inkludering i skolen. Ved å velge en fenomenologisk tilnærming får vi vite hvordan lærere og skoleledere opplever assistentenes bidrag. Vi får innsyn i hva de mener er viktige arbeidsoppgaver for assistentene og hvilke fordeler og/eller utfordringer de ser i å bruke assistenter på en effektiv måte for å fremme inkludering.

Som nevnt legges det vekt på fortolkninger og ulike forståelser av et fenomen i en fenomenologisk tilnærming (Postholm & Jacobsen, 2018). Fenomenet vi ønsket å undersøke var assistentenes bidrag på barneskolen, og ved å høre fra lærere og skoleledere om hvordan de opplever dette kan vi si noe om deres virkelighet av fenomenet. På bakgrunn av dette vil det være vanskelig å si noe generaliserende om fenomenet, fordi andre kan ha andre opplevelser av det. Dersom våre informanter kommer frem til omtrent samme opplevelse av fenomenet kan det likevel begrunnes med intersubjektivitet ved at oppfatningene og fortolkningene av fenomenet ofte omtales likt (Postholm & Jacobsen, 2018).

4.2 Kvalitativ forskning

Hensikten med denne forskningsoppgaven er som nevnt å belyse hvordan assistenter kan bidra som ressurser i klasserommet, og da rettet mot inkludering av alle elevene. Ved å ta i bruk en kvalitativ forskningsmetode kan vi hente informasjon om virkeligheten ved hjelp av ord eller språk (Postholm & Jacobsen, 2021). Det vil alltid være fordeler og ulemper ved valg av metode, da både kvalitativ og kvantitativ forskning har sine fordeler og ulemper (Postholm & Jacobsen, 2021). Vi skulle ikke samle inn tall eller statistikk, men vi sikter på å få en grundig forståelse fra mennesker på deres erfaringer og oppfatninger. På bakgrunn av problemstillingen vil det derfor være mest hensiktsmessig å ta i bruk en kvalitativ metode, da denne kan gi oss en detaljert beskrivelse på de subjektive perspektivene til informantene (Kvale & Brinkmann, 2018).

Postholm og Jacobsen (2021) skriver at utgangspunktet er at all vitenskapelig tenking starter med observasjoner. Dette gjelder dersom man har en abduktiv tilnærming til det man forsker på. Her vil man lete etter sannsynlige beskrivelser og forklaringer (Postholm & Jacobsen, 2021). I denne forskningsoppgaven er bakgrunnen for problemstillingen basert på observasjoner og nysgjerrighet vi har om hvordan inkluderingsarbeidet blir praktisert. Metodevalget åpner for at vi kan undersøke om det vi har tenkt stemmer.

4.3 Begrunnelse for metodevalg

Grunnen til at intervju er valgt som metode, er at vi som forskere får muligheten til å gå dypere inn i tematikken, og intervjuene kan bli mer fleksible. Våre argumenter for dette baserer seg blant annet på det Kvale og Brinkmann (2018) skriver om at kvalitative intervjuer kan åpne for emneutforskning. Ved å bruke åpne spørsmål vil informanten tale fritt, og vi kan avdekke perspektiver som ikke påtenkt før samtalen. Spørsmålene i intervjuguiden er inngangen til samtalen, men ved å gjennomføre intervjuene ansikt til ansikt får vi stilt oppfølgingsspørsmål som kan være relevante for vår forskning (Postholm & Jacobsen, 2021). Den kvalitative metoden gir informanten rom til å svare mer utfyllende på forklaringer og begrunnelser rundt fenomenene i samtalen (Larsen, 2017). Intervju som metode gir en privilegert tilgang til personens opplevelse av deres livsverden (Brinkmann & Tanggard, 2012). Gjennom kontekstualisering får vi muligheten til å koble sammen informantens bakgrunn, erfaring og situasjon i spørsmålene, noe som kan belyse sammenhenger i svarene. Ved å velge kvalitativ metode og intervju kan vi fange opp informantene sine tanker og opplevelser ved bruken av

assistenter på sin skole. Ved at intervjuet er semistrukturert så får vi et mer omfattende bilde av deres oppfatning av hvordan dette samarbeidet er organisert.

4.4 Semistrukturerte forskningsintervjuer

Forskningen baserer seg på åtte individuelle intervjuer med både skoleledere og lærere ved fire ulike barneskoler. Intervjuene har vært semistrukturert og det har blitt stilt inngående spørsmål underveis for å få mer utfyllende svar. Ved å ta i bruk forskningsintervju som metode vil man få sett verden fra intervjupersonens side, og denne typen intervju brukes til å produsere kunnskap (Kvale & Brinkmann, 2018). Når informanter blir omtalt videre i denne forskningsoppgaven så er dette beskrivelsen for individene som er delaktige i prosjektet. Målet med de semistrukturerte intervjuene er å skape mening og forståelse rundt problemstillingen i vår forskningsoppgave (Kvale & Brinkmann, 2018). Denne forskningsoppgaven ønsker å analysere lærere og skolelederens daglige praksis rundt bruken av assistentene på barneskolen med fokus på inkludering av alle.

Våre informanter kan fremheves som subjekter for forskningen vi gjør. Likevel er det viktig å understreke at informantene ofte er underlagt diskurser, maktrelasjoner og ideologier eller oppfatninger som igjen bestemmer deres handlingsvalg (Kvale & Brinkmann, 2018). Våre informanter er skoleledere og lærere som allerede arbeider i fastsatte omgivelsene, og har retningslinjer å forholde seg til selv om det er noe handlingsrom. Dette vil si at deres erfaringer ikke blir helt subjektive, men det kan likevel omfattes som noe subjektivt ut fra situasjonen de er i (Kvale & Brinkmann, 2018). Informantene vil under hvert spørsmål kunne fremheve sine egne oppfatninger rundt noe av det som er fastsatt fra øvrige hold, men også stå fritt til å konstruere svarene med personlige opplevelser.

4.4.1 Utvalg av informanter

Vi har valgt å intervju fire grunnskolelærere og fire skoleledere, ved fire ulike skoler. Vi ønsket å forske på praksisen ved flere skoler og kommuner, slik at kunnskapen rundt tematikken og datainnsamlingen kan drøftes opp mot hverandre. Begrensningen for utvalget av informanter ble tatt med hensyn til at et analysearbeid både er tid- og ressurskrevende, men også fordi vi tenkte at utvalget var stort nok til å gi en forståelse for det vi undersøkte (Thagaard, 2021).

Gjennom et spredt utvalg av skoler så åpnet det for muligheten til å få ulike løsninger på problemstillingen vår, noe som kunne gjøre analysearbeidet interessant. Skoleledere ble intervjuet for å kunne sammenligne det administrative ved barneskolene, og gi et mer overordnet blikk i organiseringen. Vi har valgt å ikke snakke med assistenter i skolen, fordi vi ønsket lærere og skolelederens tanker i førsteomgang. Det ville nok likevel vært interessant og senere forske på assistentenes opplevelser. For at ikke oppgaven skulle bli for stor måtte vi likevel begrense oss, og tenker at lærerne som har hovedansvaret for elever, kunne si nok om temaet fra dette perspektivet. Ved å bruke lærere så får vi et innblikk i avgjørelsene som tas i praksis, da det er pedagogen som har hovedansvaret for tilpasset opplæring og oppfølging av elever.

Tabell 2 som presenteres under, er laget for å gi en oversikt over informantene, hvem som hører sammen og til hvilken skole. Barneskolene har fått tildelt fiktive navn. Tabellen viser hvilket trinn lærerne jobber på. Denne oversikten er relevant fordi funnene fra intervjuene blir referert til informantene i resultatkapittelet.

Bjørk skole	Rektor på Bjørk	Lærer på Bjørk - 1. trinn
Osp skole	Rektor på Osp	Lærer på Osp - 4. trinn
Gran skole	Rektor på Gran	Lærer på Gran - 2. trinn
Ask skole	Rektor på Ask	Lærer på Ask - 6. trinn

Tabell 2: Oversikt over skolene

For å nevne litt generelt om barneskolene så kan det dras frem at en av skolene er en PALS-skole. En annen skole snakker om seg selv som VI-skole. I oppgavens kontekst del presenteres de ulike strategiene som disse barneskolene bruker. Robuste barn og trygghetsirkelen trekkes også frem som viktige strategier her. Den ene skolen er en liten skole, mens de tre andre kan ses på som storskoler med flere klasser per trinn. Alle skolene hører til i samme fylke, men befinner seg i forskjellige kommuner. Barneskolene har ulik økonomi, hvilket er med på å avgjøre hva de har av midler til for eksempel å kunne ansette assistenter for økt voksentetthet.

4.4.2 Utforming av intervjuguide

Når det skal utformes en intervjuguide er det flere ting det er viktig å tenke på. For å hjelpe oss å forstå intervjuet er det viktig med gode spørsmål i intervjuguiden (Postholm & Jacobsen, 2021). I vår oppgave ønsket vi å få svar på problemstillingen fra to ulike vinkler, lærer og skoleleder. Ved å intervju skoleleder får vi svar på det administrative og tankene bak organiseringen av bruken av assistenter, mens med læreren får vi mer svar på hvordan ting gjennomføres i praksis og hvilke tanker læreren har. På bakgrunn av dette måtte vi utarbeide to intervjuguider med litt ulike spørsmål.

Begge intervjuguidene ble lagt opp til at det skulle gå an å stille inngående spørsmål underveis (Kvale & Brinkmann, 2018). Med tanke på at hovedtemaet for denne oppgaven er inkludering var det viktig å knytte de fleste spørsmålene til akkurat dette, slik at vi får svar på problemstillingen (Postholm & Jacobsen, 2021). Vi har likevel stilt et bredt spekter av spørsmål, for å sikre oss at vi får dekket mest mulig på alle skolene. Flere av spørsmålene fra intervjuguiden er ikke i fokus i resultat delen da vi har hentet ut det relevante informantene deler. Et par eksempler på spørsmål som stilles informantene er hvilken utdanningsbakgrunn deres assistenter har og hva de tenker om å ta elever ut av klasserommet.

4.4.3 Gjennomføring av intervjuer og etterarbeid

Våre informanter er anonymisert i forhold til personligdata som navn, men identifisering kunne forekommet gjennom stemme. På bakgrunn av dette måtte vi søke Norsk senter for forskningsdata (NSD), for godkjenning på prosjektet. Vi gjennomførte intervjuer med både skoleledere og lærere. Før gjennomførelsen fikk alle informantene utlevert et samtykkeskjema som skulle signeres før intervjuene ble gjort (Vedlegg 3).

Vi er to studenter som skriver sammen. Vi løste intervju situasjonen ved at en av oss gjennomførte selve intervjuet og stilte spørsmål, mens den andre fulgte med og noterte underveis. Samtidig ble det gjort opptak med Diktafon-appen til nettskjema, som lagret lydfilen slik at vi fikk lyttet til intervjuene og transkribert i ettertid. Vi transkriberte intervjuene kort tid etter gjennomføring av intervjuene, fordi da sitter mye av det ferskt i minnet.

Det finnes ikke en universell form eller kode for transkripsjon av forskningsintervjuer, men det er noen ting man bør tenke igjennom på forhånd (Kvale & Brinkmann, 2018). Skal uttalelsene transkriberes ordrett med alt av «eh»-er eller lignende, eller kan det omformes til en mer formell skriftlig stil? (Kvale & Brinkmann, 2018). Dersom vi skulle forsket på språk og setningsoppbygging ville førstnevnte være relevant. På bakgrunn av at det er innholdet i uttalelsene vi var ute etter, så har vi valgt å transkribere dette mer grammatisk korrekt.

4.5 Analysestrategi

Når man legger frem forskning vil man trenge å ta i bruk en analysestrategi for å kunne strukturere resultatene og drøftingen opp mot tidligere teori. Castleberry og Nolen (2018) har utviklet en modell som beskriver denne tematiske analysen gjennom fem trinn.

Disse er (Castleberry & Nolen, 2018):

- 1) Transkribere og bli kjent med datamaterialet.
- 2) Bryte ned teksten i ulike kategorier.
- 3) Samle de ulike kategoriene i temaer.
- 4) Tolke dataene.
- 5) Svare på problemstillingen.

Det er denne modellen det tas utgangspunkt i for analysen av denne oppgaven.

På det første trinnet i modellen ble intervjuene transkribert og videre gjorde vi oss kjent med datamaterialet. Lydfilene ble transkribert fortløpende og vi noterte underveis det vi tenkte kunne være bra å ha med videre. Når alt var ferdig transkribert så satt vi med omtrent 40 sider tekst. Dette ble utskrevet slik at vi kunne markerte mens vi leste for å få frem det mest relevante i vårt datamateriale. Når dette var gjort var vi godt kjent med hva vi hadde samlet inn og startet på neste trinn, nemlig å bryte ned teksten i kategorier.

På det andre trinnet har vi funnet de ulike kategoriene som er mest relevant for vår problemstilling. Her så vi på ord og temaer som gikk igjen hos alle informantene. Vi fikk et overblikk og forsøkt å lage meningsfulle grupperinger for vår oppgave (Castleberry & Nolen, 2018). Innenfor kvalitativ forskning omtales dette som koding. Det er en prosess der likheter og ulikheter i datamaterialet blir identifisert (Castleberry & Nolen, 2018). I prosessen for å

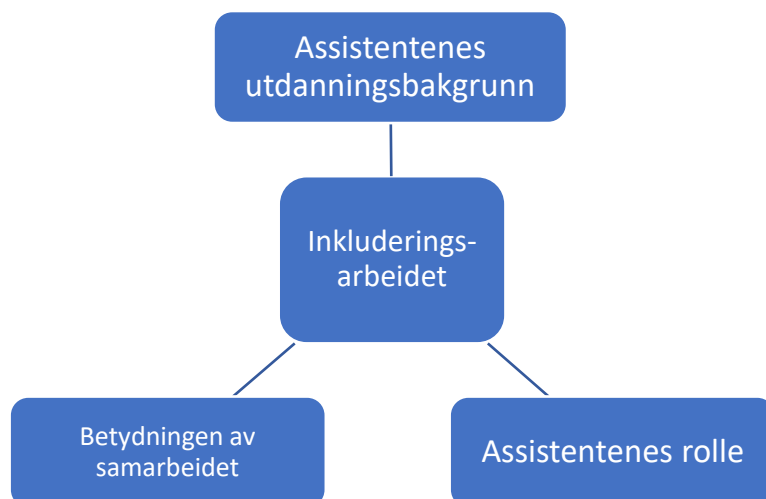
utarbeide disse kodene, var det viktig å sitte med problemstillingen og forskningsoppgavens hensikt foran seg. Kodingen ble gjort ved vi markerte det som var gjentakende og relevant i transkripsjonene. Et eksempel på en kode fra vårt materiale er «å se elevene» hvilket informantene ga uttrykk for at var en viktig oppgave assistentene hadde i inkluderingsarbeidet.

På det tredje trinnet blir de valgte kodene fra trinn to satt sammen og det var slik vi fant våre temaer. Temaer kan forklares som de mønstrene man finner i kodene, som skal fange opp det viktigste i dataene som da kan settes i sammenheng med problemstillingen vår (Castleberry & Nolen, 2018).

Ved å lese gjennom kodene fant vi de temaene vi mente passet vår problemstilling, og som vi fant interessante. For eksempel er assistentenes engasjement, involvering og tilpasning koder som passer inn under temaet «assistentenes rolle», da informantene legger frem at dette er viktige ting som må vektlegges i arbeidet med å inkludere alle elevene. Da vi la sammen alle kodene i temaer som var relevant for å drøfte oss frem til problemstillingen, kom vi frem til disse hovedtemaene:

- 1) Betydningen av samarbeidet.
- 2) Assistentenes utdanningsbakgrunn.
- 3) Assistentenes rolle.

For å vise til en enkel oversikt over hvorfor disse temaene er aktuelle for vår forskningsoppgave legges figur 4 ved under. Denne figuren setter temaene i sammenheng med inkludering. Inkluderingsarbeidet er plassert i midten da alt skal knyttes til dette. Problemstillingen tar for seg inkludering i hovedsak, men de andre temaene er like relevante opp mot inkludering og plasseres derfor rundt.



Figur 4: Oversikt over temaer

På det fjerde trinnet ble dataene vi hadde innhentet analysert og videre tolket. Denne delen innebærer å lage seg analytiske konklusjoner fra dataene som blir presentert som koder og deretter temaer (Castleberry & Nolen, 2018). Vi starter med å presentere de relevante funnene samt våre tolkninger av uttalelsene. Senere i kapittel 6 som er drøftedelen av forskningsoppgaven, blir disse funnene sett opp mot teori og de temaene som kan knyttes til problemstillingen. Vi har valgt å drøfte de mest interessante og relevante funnene slik at vi får komprimert konklusjonen inn mot svaret på problemstillingen vår. Vi oppdaget at samarbeidet på barneskolene, assistentenes utdanningsbakgrunn og assistentenes rolle kom frem som gode funn.

På det femte trinnet skal vi svare på problemstillingen. Ettersom vår forskning kun tar for seg informanter fra fire ulike skoler tar vi hensyn til at vår forskning ikke er generaliserbar. Den kan likevel bidra med analytiske innspill. Leserene skal ha muligheten til å vurdere hvordan funnene i denne forskningen kan overføres og anvendes inn i deres praksisområder (Castleberry & Nolen, 2018). Vi anser dette som relevant forskning for lærerstudenter, pedagoger, assistenter og skoleledere, fordi dette kan bidra med mer kunnskap innenfor inkluderingsarbeidet i skolen.

4.6 Forskningens kvalitet

For å kunne sikre at en forskning har kvalitet er det flere hensyn som må tas. Det er viktig å tenke på reliabiliteten og validiteten i forskningen man presenterer. Dersom en forskning er troverdig og virker sann har man oppnådd høy reliabilitet og validitet, noe man ofte ønsker. Videre drøftes hvordan akkurat dette er opprettholdt i denne forskningsoppgaven.

4.6.1 Reliabilitet

I denne forskningsoppgaven ønsker vi et dypere innsyn i hvordan assistentene bidrar i inkluderingsarbeidet på barneskolen. En oppgave er avhengig av å ha god reliabilitet for at forskningsresultatene konsistens og troverdighet skal være høy (Kvale & Brinkmann, 2018). Man er derfor blant annet nødt til å reflektere over hvor sannsynlig det er at resultatene man finner kan reproduseres på andre tidspunkt av andre forskere (Kvale & Brinkmann, 2018). Man ønsker for eksempel ikke at informanten skal endre sine svar dersom en annen forsker holder intervjuet. Hvordan man stiller spørsmålene i et intervju kan påvirke svarene man får. Dersom man stiller ledende spørsmål, vil svarene kanskje ikke styrke reliabiliteten. Et av spørsmålene i intervjuguiden er for eksempel hva informanten tenker når de hører problemstillingen vår (Vedlegg 1 & 2). Her vil det kun være hva informanten selv tolker av setningen som blir lest opp som brukes som gis som svar. I forberedelsen av vår forskning sørget vi for å bruke god tid på intervjuguiden, slik at vi unngikk ledene spørsmål.

4.6.2 Validitet

Validitet blir ofte definert som en uttales sannhet, riktighet og styrke (Kvale & Brinkmann, 2018). I denne oppgaven dreier det seg om hvorvidt en metode er egnet til å undersøke det den skal undersøke (Kvale & Brinkmann, 2018).

Ytre gyldighet sier noe om i hvilken grad konteksten til denne forskningsoppgaven kan overføres eller generaliseres (Postholm & Jacobsen, 2021). Ettersom vi forsker på praksisen på fire ulike barneskoler, i fire ulike kommuner kan dette også være en styrke for denne oppgaven. I tillegg er vi to studenter som skriver sammen, som igjen kan bidra til flere tanker og drøftinger som kan gi positivt utslag i forskningsoppgaven. Selv om funnene i denne forskningen ikke kan generaliseres, vil det likevel kunne bidra med å vekke tanker hos andre lærere som kan kjenne

seg igjen i svarene. På denne måten kan denne forskningen være relevant og nyttig ved at den fungerer som et tanke- og utviklingsredskap for leserens egen praksis (Postholm & Jacobsen, 2021).

Indre gyldighet handler om i hvor stor grad abstrakte begreper er meningsfulle, både for de som utgjør forskningen og for lesere av forskningen (Postholm & Jacobsen, 2021). En synliggjøring av forskerhåndverket og en beskrivelse av hvordan kategorier har vokst frem, viser at beskrivelser, analyser og tolkninger er grunnet i datamaterialet (Postholm & Jacobsen, 2021). Dette vil si at i vår forskningsoppgave handler dette om at de begrepene og den teorien vi bringer inn ses som relevant, samt at de funnene vi presenterer kommer fra det innhentede datamaterialet. Problemstillingen tar for seg inkludering som hovedtema, og vi knytter andre viktige begreper inn mot problemstillingen og tematikken som tas opp. Disse temaene har blitt presentert gjennom analysestrategien i delkapittel 4.5.

4.7 Etiske hensyn

Når man gjennomfører forskning så finnes det noen etiske retningslinjer som må tas hensyn til. Ettersom vi gjør en kvalitativ forskning, må vi ta hensyn til hvordan vi behandler personopplysninger. Dette gjøres som nevnt i underkapittel 4.4.3, ved å sende inn en søknad til SIKT Kunnskapssektorens tjenesteleverandør, tidligere NSD. Man er som forsker pliktig til å melde inn prosjektet dersom man skal bruke datamaskinbasert utstyr i form av PC og smarttelefon for å behandle personopplysningene, hvilket ble brukt i dette tilfellet (Postholm & Jacobsen, 2021). Som nevnt tidligere har det blitt benyttet Nettskjema-diktafon app for å gjøre lydopptak i intervjuene. Disse opptakene blir videre sendt til et digitalt nettskjema. Alle opptak slettes etter endt prosjekt. Forskningsetikken i Norge i dag benytter seg av tre grunnleggende krav til forholdet mellom forsker og dem det forskes på.

For det første skal det være informert samtykke (Postholm & Jacobsen, 2021). Grunnleggende for dette er at den som undersøkes skal kunne delta frivillig og at vedkommende vet alt om hvilke farer og gevinster deltakelsen kan medføre (Postholm & Jacobsen, 2021). For denne forskningen fikk alle informantene utdelt et samtykkeskjema på forhånd etter mal fra daværende NSD (Vedlegg 3). Her redegjøres det for prosjektets formål, hva deltakelse

innebærer for informantene, og hvordan opplysningene behandles og oppbevares. Informantene fikk samtykkeskjema før intervjuene ble gjennomført og fikk tid til å lese gjennom før de underskrev.

For det andre har informantene krav på privativ. Når vi gjennomfører en undersøkelse må vi tenke over hvor følsom informasjonen som skal innsamles er (Postholm & Jacobsen, 2021). Tematikken som forskes på kan oppleves følsom og privat for noen, og det var derfor viktig å tenke igjennom at det informantene deler ikke skal bli gjenkjent. Informantene omtales med fiktive navn som lærer på Bjørk og rektor på Bjørk, for at ikke de skal kunne gjenkjennes. Selve informasjonen vi innhenter handler om noe offentlig, altså hvilken praksis som føres på arbeidsplass, derfor går vi ikke inn på det helt private hos informantene (Postholm & Jacobsen, 2021).

For det tredje har informantene krav på bli korrekt gjengitt (Postholm & Jacobsen, 2021). Det bør for eksempel unngås å bruke et resultat som er tatt ut fra sin sammenheng for å argumentere for noe respondenten ikke har ment opprinnelig eller forfalske data og resultater (Postholm & Jacobsen, 2021). For vårt prosjekt er målet å dele sannheten fra våre informanter, derfor etterstreber vi korrekt gjengivelse gjennom hele oppgaven. På slutten av hvert intervju fikk informantene mulighet til å legge til eller rette på informasjon dersom det skulle være et behov for det. For å ikke sette informantene i et dårlig lys kan det være nødvendig å holde tilbake informasjon (Postholm & Jacobsen, 2021). Dette er noe vi har tatt til betraktning gjennom hele prosessen. Postholm og Jacobsen (2021) legger også frem at det sjeldent vil være mulig å gjengi resultater i sin fullstendige sammenheng, men dette er likevel noe vi forsøker å gjøre.

5 Analyse av funn

Våre funn er som tidligere presentert i kapittel 4, innhentet gjennom semistrukturerte intervjuer med et utvalg på åtte informanter som representerer fire ulike barneskoler. Dette er relevante kilder for å kunne undersøke problemstillingen for denne forskningen lyder som følger: *Hvordan bidrar assistentene i inkluderingsarbeidet på barneskolen?*

Intervjuene ble gjennomført med hensikt om å analysere informantenes perspektiver og erfaringer opp mot denne tematikken. Dette funnkapittelet vil presentere og analysere datamaterialet fra intervjuene, mens neste kapittel vil drøfte informantenes uttalelser og tolkningene våre opp mot relevant teori.

Våre funn er delt inn i de tre temaene som kommer fra den empiriske forskningen, som ble presentert gjennom den valgte analysestrategien. Ved å legge frem funn fra intervjuene vil dette kapittelet bidra til en økt forståelse av hvordan informantene opplever at assistentene på deres barneskole kan bidra til inkludering av alle elever. Dette kapittelet er bygd opp slik at uttalelsene til informantene blir lagt frem under deres fiktive navn, og så analyserer vi sitatene med våre tolkninger. Alle informantene snakker om betydningen av samarbeidet, utdanningsbakgrunnen til assistentene og hvilken rolle assistentene har når de svarer på problemstillingen. Dette er våre overordnede funn.

5.1 Betydningen av samarbeidet

Det første temaet for funnene våre er samarbeidet mellom lærere, assistenten og skoleledere. Betydningen av samarbeid kan ses på fra ulike perspektiver, men her menes hensikten, måten og resultatet av dette samarbeidet i hverdagen på de fire barneskolene. Vi ser det relevant å analysere funnene våre rundt hvordan barneskolene jobber sammen som om forskningens problemstilling.

Hvordan de fire ulike barneskolene opplever samarbeidet med assistentene i arbeidet med inkludering er hovedspørsmålet i dette delkapittelet. Rektor på Bjørk forteller at “en av våre satsningsområder er at elever og foresatte skal se en rød tråd gjennom hele skolehverdagen fra 7:00-16:30”. Vi tolker dette som at samarbeidet og kommunikasjonene må være tydelig og lik for alle som arbeider på denne skolen. Tidsrommet som blir nevnt av rektor på Bjørk dekker

både SFO og skoletiden til elevene. Rektor på Bjørk følger opp med: “dette går både på faglig innhold og på trygt skolemiljø. Så assistentene som drifter SFO er selvsagt delaktige i våre verdier og fokuset vårt som skole”. Når rektor på Bjørk skole sier at assistentene er delaktige så tolker vi dette som at de har en aktiv rolle, i form av samarbeid eller bidrag.

“Assistenten har en rolle som motiverer elevene ved å bemerke når de gjør noe positivt og oppmuntrer de til å delta. Slik kan det samarbeides mot et inkluderende fellesskap”, sier lærer på Osp. Vi tolker dette som at assistentene på Osp barneskole er oppmerksomme og kan på lik linje med lærerne påpeke elevenes prestasjoner. Vi tenker derimot at kommunikasjonen mellom lærere og assistenter er avgjørende for at denne balansen skal være optimal. Balansen som er når en skal bemerke, hvor mye som skal roses eller hvem som skal oppmuntre de til å delta.

“Osp barneskole ser på assistent som et samlebegrep for de som verner rundt og støtter barn med enkeltvedtak i førsteomgang”, forteller rektor på Osp. Rektor på Osp fortsetter med å forklare hvordan assistenten samtidig er en stor ressurs som støtteperson for hele klassen og hele fellesskapet. Vi forstår dette som at rektor på Osp ser på assistentene som en trygg voksen for alle elevene, og kan tre inn i nødvendige situasjoner. “Elevene mister fellesskapsfølelsen ved å bli tatt mye ut av klasserommet. Likevel kan det skje ting i klasserommet som er vanskelig for enkelte å delta på”, sier rektor på Osp. Vi oppfatter dette som at Osp skole lytter til enkeltelever og tilrettelegger undervisningen etter behov. Lærer på Osp fyller på denne påstanden ved å si at “ikke alle elever føler seg inkludert når de er i klasserommet. Det går like mye på å føle seg inkludert i den faglige progresjonen sammenlignet med medelevene. Her er assistentene gull verdt”. Vi forstår at dette er en måte lærere og assistenter på Osp barneskole samarbeider på for å møte behovet til den enkelte eleven. Det kan lages avtaler på når elever trenger en pause, og her kan både assistenten og læreren være med ut av klasserommet. I dette tilfellet ser vi det som nødvendig at det er gjort et godt forberedningsarbeid hvor begge parter er innforstått med oppgavene.

Lærer på Ask forteller om hvordan de forbereder seg og assistenten, når de tar ut grupper av elever for å gi de styrking i fag de strever med. “Dette er kun i korte perioder fordi de ikke skal føle seg ekskludert fra undervisningen, men her har vi sammen gjennomgått undervisningsopplegg på forhånd”, sier lærer på Ask. Kommentaren fra rektor på Ask utfyller

dette med at “det skal alltid være hensiktsmessig å ta ut elever fra klasserommet. Det varierer mellom en pause, sosial trening eller faglig styrkning, men opplegget skal være gjennomtenkt og ha en hensikt”. Dette ser vi på som tydelige rammer for hvordan samarbeidet mellom lærere og assistenter på Ask barneskole skal foregå. Både lærer og rektor på Ask uttrykker en felles oppfatning av viktigheten av å stille forberedt ovenfor elevene. Vi velger å trekke inn rolleavklaringen til lærer og assistent, ved at det er pedagogene som skal lage undervisningsopplegget, men at assistenten kan gjennomføre basert på veiledning.

«For å kunne oppnå inkludering av alle elever, er det viktig at lærere, assistenter og ledelsen jobber sammen som et team. Communication is key», sier rektor på Gran. Det vi tolker fra uttalelsen til rektor på Gran, er at de må kommunisere jevnlig for å ha en felles forståelse av elevenes behov. Dette kommer også frem i det direkte sitatet under. Ved å snakke sammen og dele opplevelser kan man sammen finne ut hvordan de best kan støtte elevene.

Skulle gjerne hatt mer tid til samarbeid mellom pedagogene og assistentene, men vi bygger mye på tilliten til at man oppdaterer hverandre. Det blir viktig for oss å bruke de korte minuttene her og der, og lytte til alle. Åpen dør kultur er noe av det som praktiseres hos oss for å senke terskelen til medvirkning, idemyldring og erfaringsutveksling. Dette gjelder for alle – Rektor på Gran.

“De bør være med på faste møter og planleggingstid for å diskutere strategier og tilpasninger som kan hjelpe elevene, men tiden er ofte knapp”, forteller lærer på Bjørk. Det blir nevnt flere ganger i intervjuene at assistentene ofte har liten tid til å oppsummere dagene, da de skal videre på SFO. “Det er utrolig viktig at lærer og assistent kommer overens slik at de skaper en god samarbeidsrelasjon mellom seg, slik at de kan jobbe effektivt sammen”, fortsetter lærer på Bjørk.

Rutinen for mangelfull tid til samarbeid ved Bjørk skole blir forklart med at de sender ut en oppsummering av samtalen eller en form for referat, dersom assistentene ikke får deltatt på et møte. “Da føler assistenten seg mer inkludert også”, avslutter lærer på Bjørk. Vi forstår det slik

at lærer på Bjørk gjerne ønsker mer tid til samarbeid og at informanten ser på dette som nødvendig.

Tabell 3 som presenteres under viser til komprimerte svar fra skolelederne på spørsmålet som er hentet fra intervjuguiden:

- Hvordan organiseres planleggingsarbeidet med assistentene hos dere?

Rektor på Bjørk	Rektor på Osp	Rektor på Gran	Rektor på Ask
<ul style="list-style-type: none"> - Gangpraten - De deltar på plandager og fagdager 	<ul style="list-style-type: none"> - Trinnmøter hver uke med lærere og assistenter - Egne møter 1 time hver uke 	<ul style="list-style-type: none"> - 60 minutter annenhver uke til teamarbeid - 1 time i uken til møte med ledelsen 	<ul style="list-style-type: none"> - Assistentene er delaktige - Prøver å lage tid til samarbeid

Tabell 3: Skolenes planleggingsarbeid

Våre tolkninger fra funnene som er vist i tabellen over, er at alle barneskolene prioriterer å delaktiggjøre assistentene i planleggingsarbeidet. Det praktiserer svært ulikt på de fire barneskolene, og alle skolelederne gir uttrykk for at de gjerne skulle hatt mer tid til dette. Vi vet at det er lite med tid i skolehverdagen fra før, men dette handlingsrommet som rektorene får ser vi på som en fordel. Det gjør at rektoren kan organisere denne tiden etter hva som passer best på deres skole.

Rektor på Ask trekker frem viktigheten av klare roller og ansvar. Det blir presentert Ask skole sitt syn på viktigheten av at både lærere og assistenter har synlige roller og ansvarsområder for å sikre at ingen trår over hverandres grenser og at arbeidet blir best mulig effektivt utført. “Læreren skal gi ganske så klare instruksjoner og forventninger til assistenten, og assistenten bør ha en klar forståelse av sin rolle og hva som forventes av dem”, påpeker rektor på Ask. Denne uttalelsen finner vi interessant. Vi tolker dette som at læreren sitter på makten i hverdagen, uavhengig av den andre profesjonen som assistenten måtte ha.

Videre forstår det slik at rektor på Ask også mener at tydeliggjøring av roller og ansvar er en viktig del for at samarbeidet skal bli så godt som mulig. Rektor på Ask forteller at de har en sterk kultur rundt å samarbeide tett for at elevene skal oppleve å bli inkludert i det sosiale og det faglige. Det trekkes også frem at assistentene er flinke til å spørre spørsmål og komme med ideer. Lærer på Ask sin uttalelse kan støtte under dette: “det er godt å ha medhjelpere i hverdagen som kan følge med på at elevene blir inkludert i alle sammenhenger”. Vi tolker det slik at ved at assistentene er engasjerte og stiller spørsmål, bidrar dette til en bedre relasjon mellom lærer og assistent, som igjen fører til godt arbeid for inkludering av elevene.

“Vi jobber som et stort team mot det samme formålet her”, sier lærer på Ask. Informantene fra Ask skole er samkjørte når de forteller at assistentene på denne skolen skal føle seg forbedret til hverdagen sin. Strategiene de bruker for å oppnå dette er mye uformell kommunikasjon i gangen, men også gjennom deltakelse på planleggingsdager. “Det er viktig for oss at alle føler seg forberedt slik at vi kan støtte elevene. Det er bare litt dårlig med tid”, avslutter lærer på Ask. Vi tolker dette som at læreren selv ønsker mer samarbeid da dette kan ha positivt utslag i form av at assistentene blir mer involvert, slik at de lettere kan støtte elevene i undervisningshverdagen og dermed bistå i inkluderingsarbeidet.

Lærer på Bjørk kommer med ganske like uttalelser rundt dette, og legger til den positive fordelene med relasjonen som elevene allerede har med assistentene. “Assistentene kjenner ofte elevene like godt som læreren, og ser flere sider av barna gjennom SFO. Det er nyttig med innspill fra assistentene i samarbeidsprosjekt for eksempel”, sier lærer på Bjørk. Vi tolker det slik at assistentene kan bidra med nyttig informasjon om elevene da de faktisk ser elevene i flere settinger enn læreren selv. Vi ser også en kobling mot at elevene kan ha andre relasjoner til assistentene enn til læreren. Lærer på Osp trekker frem at de har flere drevne pedagogiske medarbeidere, så det er veldig nyttig å høre på hva de har å si. “Dersom assistenten er god på å stille spørsmål til læreren for å få læreren til å tenke igjennom hvorfor de gjør som de gjør, kan dette bidra til flere refleksjoner som kan fremme inkludering”, sier lærer på Osp. Vi tenker derfor at ved å lytte til hverandre som kollegaer vil tilretteleggingsarbeidet bli lettere og bedre tilpasset hver enkelt.

Rektor på Gran snakker mye om fokuset rundt å samarbeide med alle partene i elevene sitt liv. “Vi er ofte ekstremt viktige mennesker i livet i barna, og dessverre er skolen for noen barn der de har mest kontakt med voksne i løpet av en dag”, sier rektor på Gran. Det blir nevnt i denne sammenhengen at lærere og assistenter bør bruke mulighetene til samarbeide med andre fagpersoner, som spesialpedagoger, psykologer eller logoped. Dette blir begrunnet med at det kan sikre at elever får den støtten de trenger for å lykkes. Vi tolker det slik at for å sikre at vi opprettholder elevens beste må vi samarbeide med alle aktørene som jobber med skolen. At det handler om å skape en trygg havn for barna.

Det blir nevnt flere ganger av lærer på Bjørk at assistentene ofte har liten tid til å oppsummere dagene, da de skal videre på SFO. Det blir sagt at selv om tiden er knapp i løpet av en uke, så er det viktig at man tar seg tid i friminutt, gangen eller når som helst, til å forberede assistenten. “Det er for at de skal føle seg trygg i jobben hver dag, men også for å sørge for at assistenten ikke tar over undervisningen eller begrenser elevenes muligheter til å delta aktivt i klassen”, sier lærer på Ask. Vi tolker det slik at samtaler mellom lærer og assistent er viktig for å trygge assistenten på hva deres rolle er, og hva som forventes. Videre forteller rektor på Gran at for at samarbeidet på skolen skal fungere godt er assistentene avhengig av å få tilbakemelding på det de er gode på, og veiledning på det de kanskje ikke er så gode på. “Det er viktig å jobbe for å gjøre de trygge, og da gi de tydelige oppgaver som består av ansvar, som gir tillit”, rektor på Gran. Lærer på Gran forklarer hvordan man kan gjøre hverandre gode med at “alt er basert på at du får det beste ut av folk”, sier lærer på Gran. Vi tolker det rektor og lærer på Gran sier her, med at vi er avhengig av å vite hva som forventes av oss for å gjøre en god jobb.

Oppsummering: Generelt så har vi forstått fra informantene at samarbeid mellom lærere og assistenter kan avgjøre hvor inkluderende og effektiv skolehverdagen blir for elever. Det vektlegges at pedagoger og assistenter har forskjellige roller mot dette arbeidet, men at begge parter er viktige for å gi elevene den individuelle støtten mot læring og utvikling. Det legges frem at på arbeidsplassen så vil det å bli involvert og føle delaktighet ved beslutninger og planlegging, være avgjørende for mange. Det kan gjenspeile seg i opplevelsen av det kollegiale miljøet, produktivitet, kvalitet og motivasjon. Det kommer flere løsninger fra informantene på hvordan dette kan løses og blir gjennomført på tross av liten avsatt tid til dette. Regelmessige møter hvor ansatte får muligheten til å diskutere og gi innspill på beslutninger som tas på

arbeidsplassen, kan bidra til å skape en følelse av delaktighet og ansvar blant ansatte. Å oppmuntre til teamarbeid og samarbeid på arbeidsplassen kan bidra til at ansatte føler seg inkludert og forberedt til å møte elevene, men også øke produktiviteten i hverdagen. Dette ved at alle vet hva som forventes av en, og læreren bruker ikke undervisningstid på å veilede assistenten.

5.2 Assistentenes utdanningsbakgrunn

Assistentenes utdanningsbakgrunn er det andre temaet som blir lagt frem i vår analyse, da det er et spørsmål fra intervjuguiden som vi mener ga interessante funn. Informantenes erfaringer og synspunkter rundt tematikken, og hvordan det er organisert på de ulike barneskolene ble mye diskutert. Sett opp mot problemstillingen i denne forskningsoppgaven og variasjonen på barneskolene, ses dette på som et relevant tema som bør analyseres og senere drøftes. Betydningen av utdanning løftes frem i flere sammenhenger gjennom intervjuene, og funnene under viser til informantenes egne refleksjoner og våre tolkninger. Gjennom alle intervjusamtalene kommer det frem at assistenter som ikke har høyere utdanning, uavhengig har en viktig rolle i å anerkjenne elevenes unike behov og utfordringer. Assistentene blir stort sett beskrevet med fordel som ressurser til å bidra mot å skape et inkluderende læringsmiljø som tar hensyn til mangfoldet i klassen, men informantene nevner også noen ulemper.

Dette spørsmålet er hentet fra intervjuguiden, og tabell 4 som presenteres under viser til komprimerte svarene for å gi en kort oversikt:

- Hva er utdanningsbakgrunnen til assistentene?

Rektor på Bjørk	Rektor på Osp	Rektor på Gran	Rektor på Ask
Sosionomer, barnevernspedagoger, to med bachelor, en fagarbeider og så har vi lærlinger.	Vernepleiere, barnevernspedagoger, barnehagelærere, helsefagarbeidere og flere med fagbrev.	Ingen utdanningsbakgrunn, fagbrev fra barne- og ungdomsfaget.	Ingen utdanning, miljøveiledere, fagarbeidere, barnevernspedagoger, vernepleiere og helsefagarbeidere.

Tabell 4: Assistentenes utdanningsbakgrunn

Vi ser i tabellen at de fire barneskolene har mye av det samme fokuset på kompetansen hos de ansatte som ikke har lærerutdanning. Det er likevel et skille, som på Gran skole hvor de har flere uten utdanningsbakgrunn, og på Osp hvor det prioriteres utdanning og kompetanse når de ansetter. “En av mine hjertesaker er å ha et styrket kompetanselager rundt elevene. Vi rekrutterer bredt for å ansette med varierte yrkesbakgrunner”, sier rektor på Osp. Denne ulike organiseringen velger vi å se på som en del av handlingsrommet til ledelsen på hver skole.

Flere av informantene påpeker variasjonen på kvaliteten og selvstendigheten ved assistenter som har utdanning, men også mellom de ulike utdanningene. “Jeg forlanger mer av de to miljøarbeidere på grunn av høyere utdanning, enn fagarbeidere og lærlinger. Så arbeidsoppgavene kan være noe ulikt”, sier rektor på Bjørk. “Når man har høyere utdanning så er det flere knagger å henge ting på. Så det er stor forskjell på kvaliteten”, sier rektor på Gran. Vi tolker dette som at informantene opplever assistenter med høyere utdanning som en fordel, og at det forventes mer av de grunnet en bredere kunnskapsbase. Rektor på Bjørk anerkjenner forskjellen på kompetansen mellom de ulike utdanningene, ved å gi de forskjellige arbeidsoppgaver. Vi forstår det slik at rektor på Bjørk mener at med utdanning vil assistentene evne i større grad å reflektere over egen praksis, og med mer kunnskap så øker forventningene til arbeidet. Vi bemerker oss at det er veldig viktig for informantene å belyse at ingen av assistentene får noe undervisningsansvar. Bjørk, Osp og Gran forteller likevel at assistentene har noe oppfølgingsansvar. Dette spesielt med vekt på IOP, dokumentasjon og evaluering av elever med vedtak.

Rektor på Gran forteller at hos dem så vil ikke utdanningsbakgrunnen skille mye på arbeidsoppgavene som assistentene har, men at de setter erfaring høyt. “Hvis vi har et barn med diabetes så er det assistenten som kan mest om dette eller som kjenner eleven fra før, som er tettest på i hverdagen”, sier rektor på Gran. Dette tolker vi som at de setter ikke bare erfaring høyt når de skal tildele ansvarsområder, men at det også er personbetinget. Gran skole ønsker, slik vi tolker dette, at grunnlaget for en god relasjonsbygging skal være der. Vi finner det også interessant at flere av lærerne påpeker hvor mye assistentens personlighet har å si på kvaliteten av samarbeidet. “Jeg prøver alltid å involvere, men jeg opplever assistenter som trekker seg unna og ikke er så interessert i å bli involvert.”, sier lærer på Ask. Vi oppfatter det lærer på Ask sier her, som at hvilken rolle assistenten selv tar i klasserommet er veldig individuelt. “Vi er jo

forskjellige. Noen er veldig selvstendige, men det er tungt om jeg som lærer må undervise elevene og veilede assistenten”, sier lærer på Bjørk. Det lærer på Bjørk forteller her ser vi på som en påminnelse fra temaet i delkapittel 5.1, om hvor det blir fremmet at kommunikasjon og forventningsavklaringer er viktig. Vi bemerker oss samtidig at preferansene til lærerne også er personbetinget, og får frem to av informantenes tanker rundt dette. “Om en assistent ikke er interessert, tar initiativ eller har kunnskap så kan jeg se det som unødvendig å ha de i klasserommet”, sier lærer på Gran. Vi forstår dette som at det blir en belastning for denne læreren dersom assistenten må veiledes. I den andre enden av skalaen finner vi tankene til lærer på Ask, som mener at det alltid er nok å gjøre. “Jeg trenger alltid hjelp til noe som ikke krever all verden, som å løpe for å skrive ut for eksempel”, sier lærer på Ask. På bakgrunn av de ulike påstandene som kommer fra informantene, kan det se ut til at noen foretrekker å ha assistentene der, uavhengig av kompetanse, mens andre setter kompetanse høyt, da dette vil gi læreren en støtte, og ikke mer arbeid.

Alle lærerne som ble intervjuet i forbindelse med denne forskningsoppgaven snakket generelt positivt og takknemlig om assistenter som ressurser i klasserommet. “Jeg hadde ikke klart å gjennomføre jobben min som lærer uten assistenter når det er vedtak i klassen”, sier lærer på Osp. “De er der for enkeltelevne, for hele klassen og for meg”, forteller lærer på Ask. Selv om det kommer frem mange fordeler ved å bruke assistenten i klasserommet, for å oppnå inkludering av alle elever, så kommer det også frem noen utfordringer. “Det kan være utfordrende å finne en assistent som ønsker å jobbe etter lærerens preferanser i undervisningen, hvis jeg kan si det så rett frem”, sier lærer på Gran. Lærer på Gran utfyller denne påstanden med at det er viktig å finne en assistent som har riktig trening og erfaring for å kunne jobbe med elever med særskilte behov. Hva som defineres som riktig trening ser vi på som vagt forklart, men vi tolker dette som at vedkommende eventuelt bør ha kompetanse. Lærer på Gran trekker også frem viktigheten av at de genuint viser interesse i elevenes sosiale inkluderingsbehov, og at assistentene ønsker å komme godt overens med pedagogen. Her tenker vi at det kan være litt avgjørende hvilken bakgrunn assistentene har. Det kan være både utdanningsbakgrunn og erfaring. Vi forstår ut fra intervjusamtalene nødvendigheten av at samarbeidskulturen i kollegiet er godt og trygt. “Det er derimot viktig å finne de gode assistentene som kan settes opp mot elever med spesielle behov”, avslutter lærer på Gran. Vi tolker det også som at det er viktig å ha gode holdninger til arbeidet som skal gjennomføres, og at man tydeliggjør rollene i klasserommet.

Rektor på Ask sier at assistentene ofte har med seg en fagbakgrunn som gjør at de klarer å se barnet på en helt annen måte og inkludere de i lek. Vi tolker det slik at rektor på Ask mener at assistentene med utdanning ofte har god kunnskap om hvordan se og tilrettelegge for barn i skolen. Rektor på Gran vektlegger erfaring over utdanning når de skal plassere assistentene på elever, og vi tolker dette som at rektorene kanskje ikke vet helt hvilken kompetanse de ulike utdanningene faktisk bringer med seg.

Oppsummering: Utdanningsbakgrunn kan altså ha betydning for graden selvstendighet og initiativ assistentene viser i jobben. Når utdanningsnivået er høyere, kan kompetansen styrke selvtilliten og føre til selvfølgheten i å ta mer ansvar uoppfordret. Utdanning gir indikasjoner i hva en leder kan forvente av ferdigheter, noe som igjen kan resultere i ulik arbeidsfordeling selv om stillingstittelen er lik. Det er samtidig flere faktorer som går på individet som spiller inn når man snakker om selvstendighet, som personlighet, arbeidsmiljø og situasjonen.

5.3 Assistentenes rolle

Det tredje temaet som blir presentert som funn gjennom vår analysestrategi er assistentenes bidrag i inkluderingsarbeidet. Informantenes opplevelser og strategier rundt dette blir presentert, og tolket av oss.

Rektor på Bjørk trekker frem assistenten som en støttefunksjon opp mot både enkeltelev og gruppe. “De bistår når elever skulle trenge avlastning for eksempel, uavhengig om det er vedtak eller ikke”, sier rektor på Bjørk. Lærer på Bjørk forteller også at assistentene veileder hovedsakelig på mye av det sosiale, og kan ta ut elever til styrking. Osp skole derimot setter kun inn assistenter på elever med vedtak etter §5.1. Vi forstår det slik at det er store variasjoner i hva hver enkelt skole har tilgang på av midler og hvordan de velger å organisere dette. Forskningsskolene har både assistenter som plasseres på vedtakselever og som settes inn forebyggende eller avlastende. Rektor på Ask nevner at kommunen sin økonomiske modell gjør at de står fritt til å benytte seg av assistenter, fagarbeidere og miljøveiledere slik det passer for dem. Vi tolker det slik at kommunenes økonomi også spiller en rolle i antall assistenter man

kan ansette, som igjen gjør at skolene må plassere assistentressursene der de trengs mest, som ofte blir elever med vedtak.

“Assistenten kan hjelpe læreren med å observere elevene og gi tilbakemelding om hvordan de responderer på undervisningen, og om de trenger ekstra støtte eller tilpasninger”, sier lærer på Bjørk. Vi tenker at dette kan hjelpe læreren med å tilpasse undervisningen ytterligere og sikre at alle elevene har mulighet til å lykkes.

Det er godt å ha en ekstra ressurs inn i klasserommet, som har mer tid til å sette seg ned, trøste, vise omsorg og se alle barna. Denne ressursen er ofte veldig godt likt, og selv om assistenter hos oss kun blir satt inn når det er elever med vedtak i klassen, så oppsøker alle kontakt og viser positiv interesse til personen. - Lærer på Bjørk.

Vi tolker det slik at assistentene ses på som en god ressurs som kan bidra med å observere elevene og gi de god støtte og veiledning underveis. De er også trygge omsorgspersoner som elevene ofte har en god relasjon til. Lærer på Gran uttrykker en takknemlighet for dagene hvor de er så heldige å få med seg en assistent i klasserommet. “Selv om du tilstreber å ha en omsorgsrolle, så er det flere dager du dessverre ikke strekker til eller får anerkjent alle”, sier lærer på Gran. Fra dette tolker vi at assistenten er ressurs for omsorg og som kan lytte til elevene. Omsorg og anerkjennelse forstår vi som viktige deler av inkluderingsarbeidet, noe som vi blir fortalt at ofte er det assistentene bruker mye tid på.

Vi leste opp problemstillingen i starten av intervjuene med informantene, og lærer på Osp sier dette:

Når jeg tenker på problemstillingen så vil jeg nevne dette med anerkjennelse, og hvor viktig det er for elevene, eller egentlig for oss alle. Når vi jobber opp mot følelser, og i dette tilfelle inkludering, så kan anerkjennelse ha en positiv effekt på barnets selvfølelse, motivasjon og engasjement i klasserommet. Det er vel en anerkjennelsesteori som understreker at når elever får anerkjennelse for

innsats, så bidrar dette til å styrke både selvtillit.
- Lærer på Osp.

Vi tolker det slik at for å skape en god og trygg relasjon med elever er vi avhengig av å anerkjenne hver enkelt og deres behov, og deretter gjøre tilpasninger slik at de opplever motivasjon og blir engasjert i skolearbeidet. Rektor på Osp sier at etter erfaring så har elever som opplever at deres innsats blir anerkjent og verdsatt, ofte får en styrket relasjon til lærere og medelever, og tar mer initiativ mot tilhørighet og det sosiale fellesskapet. “Det gjenspeiler seg positivt i alt fra friminuttet til det faglige, når de er trygge på skolen. Vi er jobber mye med lek og i grupper for å oppnå dette”, sier rektor på Osp.

“Lek er en god arena for inkludering og kan gi mye læring for mange”, sier lærer på Gran. Når barna skal lære seg å samarbeide i denne formen for undervisningsmetode, så trenger de gode og trygge voksne rundt seg. Her er assistentene viktig når det gjelder å bidra til inkludering i aktivitetene og forståelsen som igjen skaper trygghet”, mener lærer på Gran. Vi tolker det slik at lærer på Gran ser på assistenten som en god ressurs til fellesskapet ved at de støtter elevene selv i lek.

Rektor på Gran forteller om deres fokus på å oppmuntre til inkluderende samarbeid i alle retninger. “Assistentene kan i stor grad oppmuntre elever til å samarbeide med hverandre, og gi dem muligheter til å jobbe i par eller grupper”, sier rektor på Gran. Vi forstår det slik at assistentene kan hjelpe elevene med å lære av hverandre og skape et inkluderende miljø hvor alle føler seg verdsatt og respektert. “Her er det bare fordeler ved å være flere voksne i klasserommet”, påpeker rektor på Gran. Her tolker vi det slik at ved å oppmuntre elever til å samarbeide med hverandre, kan dette brukes som en strategi for å oppnå inkludering. Ved at elevene lærer seg å samarbeide, vil man også lære å respektere andres meninger og tanker, som igjen skaper forståelse for at vi er forskjellige.

Inkluderings begrepet kan være vanskelig å forstå og kan tolkes veldig vidt. “Vi ser at elever fort kan ekskludere uten å mene det, og ved å ha assistenter i klasserommet så får man en bedre oversikt”, sier rektor på Gran.

Vi tolker dette til at de kan dele seg opp, og observere flere situasjoner enn når man står alene i læringsaktiviteter. Assistenten kan slik vi forstår rektor på Gran fange opp utenforskap, inkludering i det sosiale og faglige, men også i progresjon. “Jeg tenker derfor at assistenten i småskolen er helt avgjørende i denne problemstillingen i skolen”, legger rektor på Gran til. Vi tolker det slik at assistenten er avgjørende i arbeidet med å fange opp og observere elever i ulike læringssituasjoner. De fremmes som gode bidragsyttere inn mot skolens inkluderingsarbeid.

Lærer på Ask skole uttrykker også at inkluderingsbegrepet er omfattende, og spør i intervjuet hva vi legger i begrepet i vår oppgave. Dette vil vi drøfte i neste kapittel. Lærer på Bjørk legger mye av inkluderingsfokuset på det kontinuerlige arbeidet med å skape et inkluderende skolemiljø. “Alle ansatte i skolen skal ha en positiv og inkluderende holdning som oppmuntrer til samarbeid og respekt for hverandre. Vi er jo rollemodeller”, sier lærer på Bjørk. Vår oppfatning her er at dette kan jobbes med gjennom å organisere sosiale arrangementer, gruppearbeid og annen felles aktivitet som hjelper elevene til å bli kjent med hverandre, men også de voksne. “Assistentene følger som regel enkeltelever i slike aktiviteter, fordi sosialt samarbeid kan ofte føre til utageringer hos elevene med vedtak hos oss”, forteller lærer på Bjørk. Videre blir det sagt at fokuset til assistenten ligger like mye på at eleven som har ekstra oppfølging skal inkluderes i arbeidet som at resten av gruppen skal ta del og føle seg hørt. Vi tolker dette altså som at assistentene har en viktig rolle inn mot å følge opp elever slik at de skal kunne lettere ta del i fellesskapet.

“Skolen skal gi elevene muligheter til å utvikle sosiale og emosjonelle ferdigheter, som for eksempel samarbeid, kommunikasjon og følelsesregulering”, sier lærer på Ask. Vi forstår videre på lærer fra Ask skole at dette kan oppnås ved å inkludere sosial- og emosjonell læring i undervisningen og gjennom aktiviteter som fremmer positivt samspill. Lærer på Ask fortsetter med å si at PALS-modellen er en kjent strategi som flere skoler har tatt i bruk, hvor hele organisasjonen har det samme fokuset på denne formen for veiledning. Blant annet snakker rektor på Gran skole varmt om denne modellen og nevner at assistentene kan fokusere på positiv forsterkning, og gi ros og anerkjennelse til elever når de gjør en god jobb. “PALS kan hjelpe elevene med å føle seg verdsatt og inkludert i klassen av både de voksne og medelever, ved å få en anerkjennelse på oppførsel eller prestasjon”, sier rektor på Gran. Vi tolker dette som at lærer på Ask er kjent med en strategi som kan brukes, og at rektor på Gran vektlegger at

assistentene på deres skole bidrar godt inn mot arbeidet med denne modellen ved at de anerkjenner elevene for det gode de gjør.

Lærer på Gran nevner at de gjennomfører et prosjekt som heter Robuste barn, hvor målet er å inkludere alle. “Her jobber vi med alt fra samarbeidsoppgaver, pusteteknikker og generelt det sosiale. Her bruker vi ofte assistenter, slik at vi kan ta ut små grupper”, sier lærer på Gran. Vår oppfatning av hvordan dette gjennomføres er at læreren tilpasser opplæringen etter hver enkelt elevs behov, og tilpasser dermed bruken av ressurser etter situasjonene. Dette fordi assistentene ikke skal ha ansvaret for undervisningsopplegg, men kan gjennomføre. Vi forstår det slik at Robuste barn er et prosjekt som har fokus på inkludering og at læreren her trekker dette frem som et undervisningsopplegg. Dette undervisningsopplegget er noe de konkret tar i bruk inn mot inkluderingsarbeidet på Gran skole.

“Assistentene hos oss er flinke til å skape muligheter for aktiv deltakelse og medvirkning gjennom undervisningsøktene”, forteller lærer på Ask. Vi spør oppfølgende om hva lærer på Ask mener med aktiv deltakelse. “De motiverer og trygger blant annet enkelte elever som trenger en ekstra dytt for å rekke opp hånden”, legger lærer på Ask til. Lærer på Bjørk snakker om de elevene som ønsker og gir uttrykk for at de trives med å være litt usynlige i klasserommet. “men det betyr ikke at vi som pedagoger eller assistenten ikke skal legge til rette for at de inkluderes i de faglige samtalene”, sier lærer på Bjørk. Vi forstår det slik at lærer på Ask og lærer på Bjørk ser an behovet til eleven og tilpasser seg etter hva de selv er komfortable med og ønsker. Det blir påpekt at noen elever kan ofte ønske å jobbe for seg selv i undervisningstimen, men kan likevel føle seg inkludert i det sosiale i friminutter og ellers.

Arbeidsoppgavene til assistenten ved Bjørk skole er primært å snakke med elevene, og samle de inn mot det sosiale i skolehverdagen. Lærer på Bjørk forteller at de har et stort fokus på at alle barn skal kunne bli veiledet på det sosiale, og de bruker assistentene i mye av dette arbeidet. “De kan også brukes til å gi enkelte elever ekstra styrking der de trenger det, men dette er alltid i regi av lærer”, forteller lærer på Bjørk. Assistentene har som utdypet ikke undervisningsansvar, men de kan få et ferdig opplegg av lærer og gjennomføre i små grupper. På Ask skole kan de også bruke assistentene ved fravær fra pedagogens side, og forklarer dette

med at assistenten ofte kjenner klassen godt. “De kan bli satt som vikarer i den klassen, men får selvfølgelig et ferdig undervisningsopplegg som er utarbeidet av læreren”, forteller rektor på Ask. Dette begrunner rektor på Ask videre med å si at assistenten ofte er den som kjenner klassen best, etter læreren. Vi tolker nok engang dette mot at assistentens relasjon til elevene.

Assistentene blir av lærer på Osp forklart som ressurser som har tid til å observere elevene og klassen, når læreren ikke får sett alle. “Dette gir muligheten til å fange opp eventuelle situasjoner som kan eskalere”, sier lærer på Osp. Vi forstår det slik at assistentene jobber ofte forebyggende inn mot elever. Ved Gran skole kan assistentene plasseres på elever som viser tegn til utagering uten å nødvendigvis ha et vedtak enda. “Vi har faste timer hvor enkelte elever sitter og jobber på grupperom med assistent”, sier lærer på Gran. Vi forstår det slik at assistentens bidrag ofte kan knyttes mot forebygging rundt situasjoner som kan oppstå. Ved å jobbe forebyggende og hele tiden være frampå kan dette igjen bidra med å unngå at elever kommer i konflikt, hvilket trykker elevenes relasjon til hverandre.

Rektor på Gran nevner at assistentene spiller en viktig rolle i å gi elever verbal anerkjennelse gjennom positive tilbakemeldinger. Vi tolker det som at assistentene kan gi ros for gode prestasjoner, innsats eller oppførsel, og at de på denne måten anerkjenner elevene og inkluderer de i fellesskapet. Videre legger rektor på Gran til at ved å gi konkrete tilbakemeldinger på hva elevene har gjort bra, både faglig og sosialt, bidrar assistenter til å skape et positivt læringsmiljø som er inkluderende, støttende og oppmuntrende. Vi forstår det slik at tilbakemeldinger på god atferd er med på å styrke elevenes selvfølelse, som igjen bidrar til økt motivasjon for læring. Lærer på Ask forteller at assistentene ofte viser interesse og oppmerksomhet til elevene ved å lytte aktivt, stille spørsmål og engasjere seg. Vi tolker dette som at assistentene også er interessert i elevenes læring og utvikling, og ønsker å skape et godt læringsmiljø i samarbeid med lærerne. “Assistentene og vi lærere er viktige rollemodeller for å anerkjenne ulikheter og mangfold blant elevene”, sier også lærer på Osp. Vi tolker det som at assistenter kan bidra med å skape et positivt læringsmiljø som har en positiv innvirkning på elevenes trivsel og læring ved at de anerkjenner elevene hver for seg.

Dette er fire konkrete strategier som kommer frem i flere av intervjuene, som de bruker for å oppnå inkludering av alle elever:

- VI- skole
- Robuste barn
- Trygghetssirkelen COS (circle of security)
- PALS

Assistentenes roller i disse strategiene blir forklart med at de følger opp enkeltelever, men også ved å støtte hele elevgruppen. “De blir jo ekstra øyne, ører og hender for lærere i situasjonene som oppstår i løpet av en skoledag”, sier rektor på Osp. Vi forstår disse strategiene som retningslinjer for at de ansatte skal fremstå som en enhet og handle ut fra samme verdier.

Oppsummering: Assistenter kan gi individuell støtte til elever som trenger det, enten det er i form av ekstra hjelp med oppgaver eller å gi dem ekstra oppmerksomhet og tid. De brukes samtidig til å observere og ivareta klassen som helhet, og den ordinære elev. Dette kan hjelpe elevene med å føle seg sett og verdsatt, og gi dem selvtillit til å delta mer aktivt i klassen. Assistenter kan være en positiv rollemodell for elevene ved å være tålmodig, støttende og respektfull mot alle elever. Dette kan bidra til å skape et positivt og inkluderende miljø i klassen. Alle informantene legger frem at assistenten stort sett er en viktig bidragsyter inn mot inkluderingsarbeidet i skolen, og at det er til hjelp å ha en ekstra voksen til stede som kan se elevene og anerkjenne de ulike behovene de har.

6 Drøfting

I dette kapittelet diskuteres resultatene opp mot litteraturgjennomgangen og de teoretiske perspektivene som har blitt presentert tidligere. Dette med formål om å besvare problemstillingen til forskningsoppgaven. Funnene vil bli sett opp mot teori og empirisk forskning som er presentert i forskningsoppgaven. Problemstillingen ønsker svar på informantenes opplevelser av hvordan assistentene bidrar i inkluderingsarbeidet på barneskolen. Dette gjør at inkludering tar stor plass i intervjuene, og går igjen i alle temaene. Kun en av informantene nevner anerkjennelsesteori spesifikt, men alle snakker indirekte om anerkjennelse sin betydning inn mot dette arbeidet. Vi har derfor valgt å fokusere mye på anerkjennelse i drøftingen, og kobler denne teorien opp mot våre funn fra kapittel 5.

6.1 Inkludering og anerkjennelse, hånd i hånd

På bakgrunn av funnene som er presentert i kapittel 5, ser vi det nødvendig å drøfte sammenhengen mellom inkludering og anerkjennelse. Inkludering handler om å lage det læringsmiljøet som inkluderer alle elevene, og som verdsetter individer for sine unike evner og egenskaper. Dette skal skapes for alle uavhengig av bakgrunn eller funksjonsevne (Nordahl & Hansen, 2019). Teorien som beskriver anerkjennelse som å akseptere og verdsette mangfoldet og elevers ulike behov og bidrag, kan derfor ses i likhet med inkludering. Dersom vi kombinerer dette arbeidet så blir elevene både inkludert, verdsatt, anerkjent og det kan føre til at de opplever trygghet, økt selvtillit og respekt (Jordet, 2022). Dette kan for eksempel gjennomføres med en inkluderende tilnærming til undervisningen som er tilpasset de ulike behovene og egenskapene til elevene. Anerkjennelse av mangfoldet i klassen kan også inkludere elevenes ulike språk, kultur og livserfaringer.

Flere av informantene nevner at begrepet inkludering kan være vanskelig å forstå, og at det er vidt. Det kommer frem ved gjennomføring av intervjuene, hvor vi fikk spørsmål om hva vi legger i begrepet inkludering i vår oppgave. Inkluderingsbegrepet er en kompleks og flerdimensjonal ide. Nordahl og Hansen (2019) problematiserer også dette med at ansatte i skolen kan ha ulike ideer bak hva begrepet innebærer. Et viktig aspekt som vektlegges er at alle ansatte i skolen skal sikre at alle elever oppnår maksimal læring og utvikling. Denne forklaringen understreker det vi har definert som inkludering i vår forskning. For å oppnå inkludering kreves det individuelle tilnærminger som tar hensyn til det brede spekteret av elever

med ulike bakgrunner, forutsetninger og behov (Nordahl & Hansen, 2019). Definisjonen som informantene individuelt konkluderer med er derfor ulik, men formålet med inkluderingsarbeidet er likt.

Vi ønsket blant annet å kartlegge hvilke elever informantene prioriterer i inkluderingsarbeidet. I hovedsak vektfordelingen mellom elever med vedtak og den ordinære eleven. I forskningen til Caspersen et al. (2019) er flere av deres informanter usikre på definisjonen. Deres forskning stiller spørsmål om inkludering handler om å fange opp og inkludere grupper særlig utsatt for ekskludering, eller om å skape et læringsmiljø som inkluderer alle elever. Dette oppdaget vi også i vår oppgave. Selv om vi nevnte at vi ønsket å ha fokus på alle elever, ble som oftest de elevene som er utsatt for ekskludering og har vedtak dratt frem. Funnene fra de fire barneskolene viser til at det ofte er elever med utagerende atferd eller særskilte behov som er lettest for å bli tatt ut av klasserommet. Spesielt en av informantskolene setter kun inn assistenter dersom det er vedtak, mens de tre andre barneskolene har handlingsrommet til å bruke assistenter som ressurser til fellesskapet.

Når det snakkes om inkludering, er det viktig å legge frem den tydelige sammenhengen mellom dette begrepet og anerkjennelse. For å i det hele tatt kunne ha fokus på inkludering av elever er det vesentlig at deres behov blir anerkjent. Det kommer frem i alle intervjuene at empati, likeverdighet og verdsettelse av egenskaper er et behov som må vektlegges når man skal tilrettelegge opplæringen for dem. En inkluderende skole skal utvikle et inkluderende fellesskap som fremmer helse, trivsel og læring for alle (Utdanningsdirektoratet, 2017). For å vite hva som fremmer hver enkelt elevs helse, trivsel og læring er man nødt til å se elevene som enkelt individer og tilpasse deretter. Innenfor inkluderingsbegrepet er det viktig å se på både strukturer og handlinger, og hvordan disse kan bidra til eller hindre inkludering i praksis (Nordahl & Hansen, 2019). Det legges frem at assistenten er en trygghetsperson for enkeltelever ved at de følger de tett opp og ser deres behov. I tillegg kan de fange opp ting som kanskje ikke pedagogen har tenkt på. Ved at assistenten også er med og ser elevenes behov kan de bidra inn med tanker og innspill på måter man kan tilpasse undervisningen. Det nevnes av flere lærere at assistenten ofte er tettere på enkelteleven, og derfor kan de sitte på god kunnskap om hva som er best for den eleven.

Som nevnt er anerkjennelse et grunnleggende menneskelig behov, og en forutsetning for menneskelig utvikling og trivsel (Jordet, 2021). Dersom man skal trives er man derfor avhengig av å bli anerkjent av de rundt oss. Flere av informantene trekker frem at assistenten bidrar godt inn i inkluderingsarbeidet, hovedsakelig fordi de ser elevene. Spesielt kan assistenten fange opp elever som kan havne utenfor, da de ofte er plassert på elever med vedtak eller ekstra utfordringer. Ertesvåg et al. (2016) nevner at elever med utagerende atferd er spesielt vanskelig å inkludere. Den tidligere forskningen uttrykker også at det er et behov for mer virkningsfulle og systematiske tiltak. Våre funn viser til at assistenten stort sett er en god ressurs, men at økonomi ofte kan sette en stopper for antall ressurser de kan sette inn.

Inkludering kan ses på som et “indrebegrep” da det omfatter hver enkelt elevs opplevelser og erfaringer (Befring, 2016). Å ta hensyn til elevers opplevelser og følelser er en viktig for å oppnå inkludering, da disse kan påvirke elevers trivsel og læring i skolen (Nordahl & Hansen, 2019). Dersom en elev deler en følelse rundt noe som blir gjort er vi som lærere nødt til å lytte til de og tilpasse oss deretter. For at elever skal være åpne med slike ting er de avhengig av å ha trygge voksne rundt seg. Det handler om å skape en god relasjon. Det nevnes av en informant at som lærer så tilstreber de å ha en omsorgsrolle, men at man ikke alltid strekker til og får anerkjent alle. Her dras assistenten frem som en ressurs ved at de støtter, gir omsorg og lytter til elevene. Ifølge Honneth (2007) så er kjærlighet det første steget mot gjensidig anerkjennelse. Det handler i stor grad om at individer bør kjenne på omsorg, varme og nære emosjonelle relasjoner (Jordet, 2021). Både læreren og assistenten bidrar her ved at de fremtrer som en trygg voksen for elevene ved at de begge bidrar med å anerkjenne hver enkelt elev. Selv om arbeidet med å anerkjenne og inkludere alle er en viktig oppgave skolen har, kan bare det å ha en ekstra ressurs som assistenten i klasserommet, ha stor innvirkning.

Det at assistentene ofte har flere muligheter til å se hver enkelt fordi de ikke underviser, blir presentert som positivt. Begrunnelsen for dette er at det gir mulighet for at flere elever kan bli anerkjent og igjen få tilpasset opplæringen slik de trenger. Anerkjennelse handler om å bli sett og verdsatt, og det å få anerkjennelse fra andre gir oss en følelse av egenverdi og selvrespekt (Jordet, 2021). Ved at elever kan se sin egenverdi kan dette gjøre at de igjen føler på motivasjon for skolearbeidet. I Nordahls rapport (2018) påpekes det at elevene skal delta i et inkluderende fellesskap og få realisert sitt potensial for læring. Når assistentene kan bidra med at elevene får

økt motivasjon for å gjennomføre arbeidet sitt, bidrar dette til at de får økt læringsutbytte. Det er altså viktig at elever får den hjelpen og tilpasningen de trenger, slik at de lettere kan mestre livet generelt, både sosialt og faglig.

Skolen har en viktig oppgave med å anerkjenne hver enkelt elevs behov. Det kan være at man som lærer må se og vurdere hvilke elever som har behov for spesialundervisning eller ekstra tilretteleggelse. Dersom en elev ikke får anerkjennelse av deres like rettigheter i samfunnets offentlige sfære, kan det føre til følelser av forakt, ydmykelse og diskriminering, som kan skade deres selvspekt og følelse av identitet (Jordet, 2021). Et av funnene under assistentenes utdanningsbakgrunn mener vi er svært interessant. Vernepleieres ansvar er å bringe økt rettssikkerhet inn i skolen (Utdanning, 2021). Med å ansette assistenter med denne utdanningsbakgrunnen ser vi det som et tiltak for å sikre elevers rettigheter. Det er derimot interessant at ingen av skolene forteller om de ulike kompetansene som assistentene sitter med. Vi stiller oss kritiske til at det som kommer frem i intervjuene med både skoleledere og lærere, er at assistenten i hovedsak er en forlenget arm for pedagogen. Dette med tanke på at de sitter på en akademisk grad om blant annet adferd kjeder, nevrologi og følelsesregulering.

Flere av informantene trekker frem at assistentens bidrag i skolen handler om at de kan være med på å vurdere og se elevene, slik at man lettere kan opprettholde og følge retningslinjene som er satt. Opplæringsloven (1998) § 5-1 sier at dersom en elev ikke har utbytte av ordinær undervisning har de krav på spesialundervisning. Spesialundervisningen er avhengig av å bli tilpasset vedtaket og evnen til eleven (Utdanningsdirektoratet, 2021). Ettersom assistentene ofte plasseres på elever med vedtak kommer det frem at de bidrar med tilpasningen her også. Kompetansen til assistenten blir ikke diskutert i intervjuene, men det er tydelig beskjed om at de ikke får lage undervisningsopplegget selv. Dette kan skyldes vår formulering av spørsmålene til informantene, men vi bemerker oss at for eksempel sosionomene ikke blir nevnt i denne sammenhengen.

Honneths tredje sfære handler om sosial verdsetting. Denne sfæren handler om hvordan en person opplever å bli verdsatt og anerkjent for sine kunnskaper, ferdigheter og bidrag til samfunnet (Jordet, 2021). Informantene forteller at assistenten i skolen kan bidra med den

sosiale verdsettingen ved at de roser elever for gode prestasjoner. Den ene informantskolen er en PALS-skole, hvor deres hovedfokus er på å fremme god atferd og anerkjenne dette. Elever trenger å trene på å ha et balansert sett av kognitive og sosial-emosjonelle ferdigheter. Dette er de avhengig av for å lykkes både i skolen, i yrkeslivet og i samfunnet generelt (Ertesvåg et al., 2016). Ved å få anerkjent det gode og riktige man gjør, bygger man på de sosial-emosjonelle ferdighetene. Honneth understreker at et menneske bare kan føle seg verdifullt dersom det opplever å bli anerkjent for prestasjoner som skiller vedkommende fra andre (Honneth, 2007). Ved å få ros for det gode man gjør, kan andre rundt bli påvirket positivt av dette igjen.

Fasting et al. (2011) skriver at intensjonen om å skape én skole for alle har til alle tider vært utfordrende. Ofte kan det å finne en balanse mellom tilpasset opplæring og spesialundervisning være vanskelig, og forskningen viser at de løsningene som blir brukt ofte kan føre til segregering av elever, selv om intensjonen var motsatt (Fasting et al., 2011). Det legges frem at elevene mister fellesskapsfølelsen ved å bli tatt mye ut av klasserommet. Videre forteller informanten at det likevel kan være elever som opplever det vanskelig å delta i klasserommet. Det handler om å finne en balanse og møte elevens behov på best mulig måte. For å kunne gjøre dette, må man anerkjenne eleven, hvilket kan gjøres gjennom samtale.

En av lærerne legger vekt på at de ikke er redde for å ta elever ut av klasserommet for å drive intensiv opplæring, men da har de fokus på å rullere på hvem de tar ut. Slik er det da ikke alltid de samme elevene som blir tatt ut. I lys av Nordahls rapport ser vi at det kan føre til en normalisering av det å bli tatt ut av klasserommet. Nordahl (2018) konkluderer i sin rapport at det eksisterer et lite funksjonelt og ekskluderende spesialpedagogisk system for barn og unge med behov for særskilt tilrettelegging. Dagens spesialpedagogiske system er ekskluderende fordi organiseringen og innholdet fører til en manglende tilhørighet i fellesskapet av andre barn og unge (Nordahl, 2018). Det et av våre funn legger frem kan være en løsning på et system som kan prøves ut i skolene. Dersom man da forsker videre på hvordan elever opplever denne løsningen vil man kunne finne ny og spennende forskning rundt inkluderingsarbeidet.

Statistikken som blir presentert i kontekstdelen viser at assistenter i skolen har ofte oppgaver knyttet opp til spesialundervisningen i et elevrettet arbeid, med tilfeller som er hjemlet i

opplæringslovens § 5-1 (Stensig, 2022). Informantene deler at assistentene kan ta med seg elever eller grupper av elever ut av klasserommet for å drive intensiv opplæring eller styrking. Dette gjelder både elever med vedtak, men også elever som generelt sett har et behov for noe ekstra. Opplæringslova (1998) § 10-11 sier at personale som ikke er tilsatt i undervisningsstilling, skal ikke ha ansvar for opplæringa. Lærerne forklarer her at det er de som lager opplegget, men at assistentene kan gjennomføre det. Igjen så er dette noe som informantene gjentar seg selv på og som vi finner interessant. Det er samtidig mye prat om hvor liten tid det er i skolen for samarbeid, så vi ser det som utfordrende at assistenten alltid får den nødvendige veiledningen rundt undervisningsopplegget.

PALS-modellen er som nevnt tidligere en strategi på en av barneskolene. Selve PALS-modellen går ut på at alle elever, ansatte og foresatte ved den enkelte skole blir involvert i utviklingsarbeidet som skal fremme inkludering (Ertesvåg et al., 2016). Denne modellen ønsker som nevnt tidligere å forsterke positiv adferd hos elever, og det handler om å skape en forutsigbarhet for elevene med noen tydelige forventninger de skal følge. Det legges frem at måten PALS kan bidra til inkludering på er ved å anerkjenne elevenes gode bidrag i skolen, og på denne måten skape et bedre læringsmiljø. Assistenten blir beskrevet som en viktig ressurs på lik linje med pedagogene, og skal følger opp reglene og veilede elevene underveis. Vi forstår PALS som en omfattende modell med regler som gjør at skolen fremstår som en enhet. Et undrende spørsmål til modellen er igjen tidsbegrensingen i hverdagen for opplæring i disse reglene. Skoleledere er ansvarlig for kompetanseutviklingen og forståelsen hos de ansatte, og dette vil også gjelde vikarer (Ertesvåg et al., 2016). Hvor er essensen i denne strategien dersom en ansatt ikke er innforstått med fremgangsmåten av modellen. Dette kan skape uklarhet hos elevene i forventningene til de voksne.

Begrunnelsen for at PALS kan knyttes til inkludering er ved at modellen kan bidra til mer enn bare å forebygge og redusere problematferd. Dersom disse problemene blir tatt tak i kan det videre føre til at de elevene som kanskje har en tendens til å havne utenfor, kan komme inn i fellesskapet igjen og bli bedre inkludert i klassen. Informantene belyser at elever med problematferd ofte kan være de elevene som tas ut av klasserommet og som ikke føler seg som en like stor del av fellesskapet som de som blir i klasserommet. Ertesvåg et al. (2016) nevner at dersom man strever med sosial-emosjonelle problemer kan dette gi utslag i problematferd hos

elever. Ofte har disse elevene vansker som gjør at de kan måtte bli tatt ut av klasserommet, og igjen kan føle på en ekskludering fra fellesskapet (Ertesvåg et al., 2016).

6.2 Assistentenes rolle og samarbeidet i skolen

Kompetansen til de ansatte på skolen kan være avgjørende når vi snakker om inkluderende opplæring (Shewchenko et al., 2020). I våre intervjuer stilles det spørsmål om hvilken utdanningsbakgrunn assistentene har. Det nevnes at stort sett oppleves det at assistentene fremmer både det sosiale og det faglige hos elevene, selv uten utdanning. Assistenten kan i tillegg være en ressurs i klasserommet ved at de avlaster læreren (Lindqvist, 2020). Våre funn viser til at alle informantene trekker assistenten frem som en positiv ressurs, fordi de nettopp hjelper til med det store arbeidet som handler om å se alle elevene som enkeltindivider. Når lærerne er avlastet for noe av arbeidet, vil deres fokus kunne bli rettet mot annet relevant arbeid. Dette mener en av informantene og legger til at lærerens hverdag blir ikke like tung. Vi stiller oss undrende til at assistenten blir her sett på som en avlastning for læreren i førsteomgang, og ikke for elevene.

Assistentenes varierte fagbakgrunner kan gjøre at de i situasjoner klarer å se barnet med andre øyne enn pedagogen. Det fremlegges at utdanning har noe å si for kvalitet og kunnskap hos assistentene, og at denne kunnskapen er et viktig bidrag i inkluderingsarbeidet. De ulike bachelorgradene legger i sin utdanningsbeskrivelse at de skal se elevenes behov og finne gode løsninger for både gruppe og enkeltbarn (Utdanning, 2021). Hver utdanning har sine ekspert områder, og informantene er ofte klar over at de sitter på verdifull kunnskap inn mot arbeidet som gjøres i skolen. Litt motstridene til disse utsagnene er at selv om assistentene har oppfølgingsansvar har de også lite å si om tilpassing og tilrettelegging da pedagogen alltid har det siste ordet og styrer opplæringen. Samtidig legger informantene frem at det er liten tid til samarbeid. Assistentene gjøres ansvarlig for arbeidet de gjør, men får liten mulighet til å faktisk påvirke arbeidet de gjør da dette ofte er satt av pedagogen.

Tidligere forskning viser til at en stor andel elever med behov for særskilt tilrettelegging møter ansatte uten pedagogisk kompetanse (Nordahl 2018). Våre funn viser likevel til at skolene nå vektlegger utdanning når de rekrutterer nye assistenter i skolen. Den kompetansen disse

utdanningene bringer med seg er gode verdier og syn som er nyttig i skolens arbeid med inkludering. En sosionom bidrar for eksempel med å forebygge, løse og redusere sosiale problemer blant elevene (Utdanning, 2021). Slike ferdigheter er nyttige å ha med seg inn i skolen. Ved å forebygge kan man unngå uheldige situasjoner som for eksempel ekskludering. Etter intervjuene med skoleledere som organiserer personalet ved sin skole, sitter vi igjen med et undrende spørsmål om de faktisk har innsikt i den brede kompetansen til noen av assistentene. En av informantene påpeker at dersom det ikke er vedtak i klasserommet så kan en assistent hjelpe med utskrift. Med de ulike akademiske gradene til assistentene på denne skolen så kunne det mulig vært relevant å bruke vernepleieren og barnevernspedagogen inn i arbeidet for fellesskapet. Våre funn viser også til at kompetanse kan ha betydning, men at skolene ikke alltid utnytter denne kompetansen når de plasserer assistentene på enkeltelever.

Den samarbeidende skolen organiserer ofte lærerne i team. Her får lærerne muligheten til å dele erfaringer, hjelpe hverandre og videreutvikle egne undervisningsopplegg og aktiviteter (Johnson et al., 2006). Skolelederne påpeker at de ser viktigheten ved å la assistentene få dele sine meninger og erfaringer under teammøter, og det er derfor viktig at de blir inkludert her. Ohna et al. (2007) legger også frem at ved å organisere arbeidet sitt mer i team kan lærerne finne de sterke sidene hos hverandre og utnytte de bedre, slik at elevene skal få bedre muligheter til å fordype seg mer i fagene. Når det nevnes at lærerne kan styrke hverandre, kan dette igjen dras opp mot assistentene og at deres bidrag i skolen også bør bli hørt. Ved at man er flere som kan tenke og finne gode løsninger sammen kan man lettere legge til rette for et godt læringsmiljø som fremme inkludering.

Ohna et al. (2007) viser til hvordan organisering av aktiviteter i klasserommet skaper rom for samtaler mellom elever. Våre informanter drar frem lek og samarbeidsoppgaver som gode arenaer for inkludering. Her kan assistentene oppmuntre og veilede elevene til å samarbeide med hverandre. Samarbeidslæring viser at elevene har:

- 1) Bedre prestasjoner og større produktivitet.
- 2) Flere støttende, omsorgsfulle og forpliktende relasjoner
- 3) Bedre psykisk helse, sosial kompetanse, mer realistisk selvoppfatning og evnen til å takle stress bedre (Johnson et al., 2006).

Ved at elevene får mulighet for faglige gode samtaler med hverandre, legger dette også opp til et bedre læringsmiljø. Dette kan igjen føre til at flere elever føler seg inkludert ved at man er tryggere på sine medelever.

Det kommer gjentatte ganger frem av våre informanter at assistenten er et godt bidrag inn i skolen. De omtales som ressurs og viktig av alle informantene, og noen ytrer et ønske om flere assistenter. Assistentens rolle omfatter å se elevene og hjelpe de der de er. Samtidig nevner en skole at ved fravær av pedagog kan assistenten i klassen settes inn som vikar. (Utdanningsdirektoratet, 2021) påpeker at personalet som er ansatt for å hjelpe til i opplæringen kan ikke ha selvstendig ansvar for opplæringen. Assistenten skal med andre ord ikke overta pedagogens undervisningsoppgaver, eller oppfattes som en lærer av elever og foresatte (Gustafson & Sevje, 2013). Samtidig vet vi at det er en stor lærermangel, og behovet for vikarer vil alltid være der. Rektor på en av barneskolene argumenterer for at det å sette inn klassens assistent som vikar er hensiktsmessig fordi de kjenner elevene best. Likevel har ikke assistenten undervisningsansvar, og opplegget i sin helhet forberedes og gis av pedagogen. På denne måten tilfredsstiller de loven så godt de kan, og begrunner sin praksis med elevenes beste.

Vincett et al. (2005) skriver at assistentene i skolen har kvaliteter som tålmodighet, sans for humor, evnen til å samarbeide i team, og en forståelse for barn. Selv om dette er en eldre studie, trekker flere av våre informanter frem de samme kvalitetene i dag. Assistentene bør inkluderes i teamarbeidet for å kunne løfte flere tanker og erfaringer. I tillegg kan deres relasjon til elevene være annerledes, da de har en annen rolle enn pedagogen. En av informantene snakker om at elevene kan snakke med assistenten om ting de kanskje ikke kommer med til læreren. Her viser elevene at de er trygge på assistenten. Selv om forskningen til Vincett et al. (2005) konkluderte med at det daværende svaret på inkludering er å sørge for at det er ekstra voksne tilgjengelig i klasserommet, kan vi si at dette også kan være gjeldene i dag, fordi vi ser de samme svarene fra våre informanter.

Vincett et al. (2005) sier at assistentene blir fremmet som viktig ressurser i skolen, likevel ble de underbetalt og lite anerkjent for jobben de gjorde. Selv om dette er en eldre studie kan man

likevel dra sammenhenger til samfunnet i dag, da tittelen assistent fortsatt har et lite stigma rundt seg. Skolene i vår oppgave presiserer at de ikke bruker tittelen assistent like mye lengre, da det kan forstås som at assistentene ikke har noe utdanning, hvilket ikke stemmer helt. Flere av skolene ansetter nå assistenter med relevant utdanningsbakgrunn. Det kan forstås at ved at skolene nå ønsker å bruke andre titler på assistentene så ønsker de også med dette å vise at assistentene er viktige bidragsytere i skolen.

Tidligere ble elever med spesielle vansker plassert i spesialskoler, men i dag gjennomfører flertallet sin skolegang i den tradisjonelle skolen. Dette er fordi flere av skolene nå setter inn en assistent slik at disse elevene kan få den støtten og ekstra oppfølgingen de trenger i det ordinære klasserom (Vincett et al., 2005). Våre informanter drar også dette frem i intervjuene med at assistenten kan jobbe tettere på enkeltelever og følge de opp i ordinær undervisning. På denne måten forstår vi at assistenten bidrar med å inkludere elever som vanligvis tas ut av klasserommet.

Når vi snakker om den samarbeidende skolen, er alle aktørene viktige når det kommer til å bidra i inkluderingsarbeidet, men også gjennom arbeidet i skolen generelt (Palmer, 2022). Informantene trekker frem viktigheten ved å samarbeide med alle ansatte, i tillegg dras samarbeid mellom elevene frem. Samarbeidsteorien legger også frem at samarbeid med foresatte er viktig i skolens utviklingsarbeid (Palmer, 2022). Likevel nevner ingen av våre informanter foresatte i intervjuene. Dette kan være farget av intervjuguiden og spørsmålene som ble stilt, men det kan samtidig unders over hvorfor de foresatte ikke ble ansett som relevante inn mot inkluderingsarbeidet.

7 Konklusjon og kommentarer

I dette avsluttende kapittelet vil vi oppsummere hovedfunnene fra vår forskningsoppgave og diskutere dens implikasjoner for feltet og mulige fremtidige studier. Vi vil også reflektere over metodene som ble brukt i forskningen og diskutere begrensninger og styrker. Til slutt vil vi komme med noen avsluttende kommentarer og anbefalinger videre basert på våre funn.

Gjennom denne forskningen har vi fått undersøkt hvordan fire ulike barneskoler benytter seg av assistentene som ressurser inn mot inkluderingsarbeidet. Vi ønsker å svare på problemstillingen som er følgende: *hvordan bidrar assistentene i inkluderingsarbeidet på barneskolen?* Ved å innhente og analysere data med semistrukturerte intervjuer har vi oppdaget at det finnes varierte praksiser for dette, og flere løsninger på organiseringen av assistentene i skolen. Resultatene har viktige implikasjoner for hvordan barneskolen som organisasjon kan samarbeide og jobbe som team for at alle elever skal føle seg inkludert i flere situasjoner. Vår forskning kan være nyttige for skoleledere, lærere og assistenter, ved at oppgaven oppsummerer flere løsninger for dette arbeidet. Videre forskning kan også dra nytte av disse funnene, og vi vil diskutere noen mulige retninger for veien videre.

7.1 Oppsummering

Flere av informantene trekker frem assistentene som gode ressurser når det kommer til dette med å fremme inkludering av alle elever. De kan bidra med å skape et inkluderende miljø ved å gi ekstra støtte og tilrettelegging til elever med spesielle behov, samtidig som de bidrar til å øke læringsutbyttet og trivselen til alle elevene. Det trekkes også frem at assistentene kan hjelpe elever med særskilte behov til å delta fullt ut i undervisningen og aktivitetene i klasserommet. Hvilket gjør at man kan unngå å ta elever for mye ut av klasserommet. Lærerne ytrer ideologien for at mesteparten av undervisningen skal foregå i klasserommet, og påpeker at de ønsker å ta elever så lite som mulig ut. Det handler om at elevene skal føle seg som en del av fellesskapet både sosialt og faglig.

Assistentene kan bidra med alt fra fysiske tilpasninger til støtte for elevene for å forstå og mestre oppgaver som gis. De kan også hjelpe med å tilpasse undervisningen i form av å komme med forslag på metoder som kan fungere bedre for de elevene de følger. Oftest plasseres assistentene

på elever med vedtak, og de blir derfor ofte godt kjent med den enkelteleven de er plassert på. Ved at de kjenner elevene godt kan de igjen være trygge voksenpersoner for elevene. Elevene har ofte en god relasjon med assistentene, og de kan komme til de med sine problemer fordi de føler at assistentene lytter og ønsker å gi de omsorg. Assistentene er viktige i form av at de anerkjenner elevene og tilpasser hverdagen for de, slik at de skal oppnå læring og trivsel.

Det er imidlertid viktig å huske på at assistenter ikke kan erstatte læreren, og at deres rolle hovedsakelig er å støtte elevene og læreren på en måte som fremmer inkludering av alle elever. Det er også viktig å sikre at assistentene har tilstrekkelig opplæring og veiledning om hvordan de kan utføre arbeidet sitt på en måte som fremmer inkludering av alle elever. Våre funn viser til at assistenten i enkelte tilfelle kan ta elever ut av klasserommet. De ses på som en verdifull ressurs når det gjelder å støtte enkeltelever i undervisning utenfor klasserommet. For å sikre at assistentene utfører arbeidet i tråd med lovverket, er det viktig å ha en klar og tydelig arbeidsbeskrivelse og en god kommunikasjon med assistentene om deres oppgaver og ansvar. Ifølge lovverket skal de ikke ha ansvar for undervisningen, men det kan ta over et opplegg pedagogen har planlagt. Assistentens rolle er hovedsakelig å være en støttespiller for elevene og hjelpe dem å oppnå målene sine.

Et interessant funn i vår oppgave er at selv om assistenten fremlegges som en verdifull ressurs, tas det ikke alltid hensyn til den kompetansen hver assistent sitter på med tanke på utdanningsbakgrunn. De sier at utdanning vektlegges i ansettelsesprosessen, men om skolene faktisk er klar over hvilken kompetanse hver utdanning bringer med seg stiller vi undrende til. Noen av skolene har ansatt assistenter med bachelorutdanning, og disse utdanningene drar med seg relevante kunnskaper inn i skolen. Selv om assistentene ofte kan avlaste og støtte lærerne, vil deres utdanningsbakgrunn ofte kunne utnyttes bedre dersom hovedfokuset er på elevene og deres beste.

Det er viktig å ha en klar og tydelig kommunikasjon med assistentene om deres oppgaver og ansvar. Det skal gis opplæring og veiledning om hvordan de skal utføre arbeidet sitt i tråd med lovverket. Det er viktig at assistentene får beskjed om hva de er gode på, og hva de må jobbe mer med, slik at de har noe å strekke seg etter. Et godt samarbeid mellom assistent og lærer er

viktig for å sikre et godt læringsmiljø for elevene. Våre funn viser til at samarbeidstiden i skolen er knapp, og vi stiller spørsmål til hvor mye veiledning og tilbakemelding det er tid til at assistentene får.

Inkluderingsarbeidet i skolen er svært viktig, og assistenten kan være en verdifulle for å oppnå dette målet. Her ramses det opp noen tiltak som barneskolene fremmer for effektivt inkluderingsarbeid med assistenten:

Tydlig rolleavklaring: Både våre funn og tidligere forskning påpeker viktigheten med rolle- og forventningsavklaringer mellom alle ansatte. Det er spesielt viktig å forberede assistentenes oppgaver og ansvar opp mot yrkesbeskrivelsen deres.

Samarbeid og kommunikasjon: Barneskolen bør tilrettelegge for samarbeid og kommunikasjon, slik at organisasjonen kan bli et godt fungerende team.

Tilrettelegging etter behov: Pedagogene skal ha en god oversikt over elevenes individuelle behov og tilpasse oppgavene til assistentene etter dette.

Relasjonsbygging: Økt voksentetthet blir løftet som en fordel i skolehverdagen, og assistenter har i likhet med læreren en viktig rolle i å bygge relasjoner med elevene.

Etter å ha analysert funnene i vår undersøkelse om samarbeid i skolen mellom lærere og assistenter og drøftet dette opp mot teori, er det tydelig at et godt samarbeid mellom disse to gruppene er avgjørende for å skape et positivt læringsmiljø. Informantene fremhever at et nært og åpent samarbeid mellom lærere og assistenter kan bidra til å skape bedre forutsetninger for læring og inkludering. Assistenter kan bidra med sin kompetanse og erfaring fra praksisfeltet, og lærere kan bidra med sin faglige kompetanse og metodiske tilnærming. I tillegg kan også assistentenes utdanningsbakgrunn være relevant i denne sammenhengen, selv om det ikke er avgjørende for deres evne til å bidra positivt til klasserommet. Selv assistenter uten høyere utdanning kan ha en viktig rolle i å anerkjenne elevenes unike behov og bidra til å skape et inkluderende læringsmiljø. For at samarbeidet mellom lærere og assistenter skal fungere optimalt, er det viktig at det er et gjensidig respektfullt og inkluderende samarbeid.

Lærere og assistenter bør ha klare og tydelige roller og ansvarsområder, samtidig som det er rom for samarbeid og fleksibilitet i oppgavene. Det er også viktig med god kommunikasjon og dialog mellom partene, der både lærere og assistenter føler seg hørt og respektert. Ved å dra nytte av hverandres kompetanse og erfaring, kan lærere og assistenter sammen bidra til å gi elevene en best mulig skolehverdag.

For å svare konkret på problemstillingen rundt hvordan assistentene bidrar i inkluderingsarbeidet på barneskolen kan vi si følgende. Voksenteitet er viktig i skolen. Det praktiseres forskjellig på de ulike barneskolene utfra kommunale retningslinjer, økonomiske modeller og skoleleders handlingsrom. Assistentene kan i stor grad bidra med å anerkjenne elevene og inkludere de i fellesskapet. Det er varierte utdanningsbakgrunner på assistentene, og våre funn viser til at det kan ligge mye urealisert potensiale hos hver enkelt assistent. Å sette av tid til godt samarbeid er viktig for å utnytte de ressursene man har og for å avklare roller.

7.2 Veien videre

Selv om vi er fornøyde med resultatene så erkjenner vi at det kan være begrensninger ved metodene som ble brukt og omfanget av vår forskningsoppgave. Vi vil derfor avsluttende reflektere over dette og gi noen anbefalinger for eventuelt videre forskning rundt tematikken.

I forhold til metode kunne det vært brukt flere informanter i forskningen, eventuelt informanter fra andre fylker eller kommuner. Det kunne avgrenses mer i form av hvor lenge lærerne har arbeidet i skolen, og om de er kontaktlærer eller faglærer. Det kunne også vært hensiktsmessig å snakke med assistentene selv eller elevene for å få deres synspunkter på problemstillingen. Å få frem foresattes opplevelser med assistentene i skolen kunne også vært en vinkling, da teori vektlegger dette samarbeidet. Det kunne videre blitt forsket mer på hvordan assistenter jobber tett med særskilte behov, som for eksempel elever med autismespekterforstyrrelser eller ADHD. Her ville det vært interessant å se på hvilken opplæring og støtte assistenter trenger for å kunne gjøre dette på en god måte. Et spennende funn i vår forskningsoppgave som kunne i større grad blitt utforsket her, er utdanning og kompetansen hos assistentene.

Ved å se på den tidligere forskningen som er gjort kan det stilles spørsmål til om skolene er gode nok på å tilpasse opplæringen og jobbe for å fremme inkludering av alle elever.

Inkludering er noe som skal stå sterkt i skolen, og det er viktig at alle elever føler seg som en del av fellesskapet slik at de ikke faller ut av skolen. I vår oppgave tar vi for oss både lærere og skolelederes perspektiv rundt hvordan assistenter bidrar som ressurser i skolen, bevisst eller ubevisst, for å fremme inkludering. Vi ønsker at vår oppgave kan bidra med ny kunnskap om hvilken ressurs assistentene er inn mot inkluderingsarbeidet i skolen, hvilket kan gjøre at vår oppgave kan ha et positivt bidrag i forskningsfeltet.

8 Litteraturliste

- Befring, E. (2016). *Grunnbok i spesialpedagogikk*. Universitetsforlaget.
- Brinkmann, S., & Tanggard, L. (2012). *Kvalitative metoder – empiri og teoriutvikling*. Gyldendal akademisk.
- Caspersen, J., Buland, T., Valenta, M. & Tøssebro, J. (2019). *Inkludering på alvor? Delrapport 1 fra evalueringen av modellutprøvingen*. NTNU Samfunnsforskning.
- Castleberry, A. & Nolen, A. (2018). Thematic analysis of qualitative research data: Is it as easy as it sounds? *Currents in Pharmacy Teaching and Learning*, 10(6), 807-815.
<https://doi.org/10.1016/j.cptl.2018.03.019>
- Ertesvåg, S. K., Eng, H., Frønes, I. & Kjøbli, J. (2016). *Inkludering og utvikling*. Gyldendal.
- Fasting, R., Hausstätter, R. S., Turmo, A. (2011). Inkludering og tilpasset opplæring for de utvalgte? *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 95(2), 85-90. <https://doi.org/10.18261/ISSN1504-2987-2011-02-01>
- De forente nasjoner. (1989). Konvensjon om barnets rettigheter. Barne- og familiedepartementet.
https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/kilde/bfd/bro/2004/0004/ddd/pdfv/178931-fns_barnekonvensjon.pdf
- Gustafson, T. & Sevje, G. (2013). *Assistent i skolen*. Pedlex.
- Honneth, A. (2007). *Kamp om anerkjennelse*. Pax forlag.
- Johnson, D. W., Johnson, R., Haugakøkken, O. K. & Aakervik, A. O. (2006). *Samarbeid i skolen*. Pedagogisk psykologisk forlag
- Jordet, A. N. (2022). *Anerkjennelse i skolen – en forutsetning for læring*. Cappelen damm.
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2018). *Det kvalitative forskningsintervju (3 utg.)*. Gyldendal akademisk.
- Larsen, A. K. (2017). *En enklere metode- veiledning i samfunnsvitenskapelig forskningsmetode*. Fagbokforlaget.

Lindqvist, P. (2020). "Låt lärarna vara lärare" – idéer om lärararbete i det offentliga samtalet om lärarassistenter. *Pedagogisk forskning i Sverige*, 25(4) 8-29.

<https://doi.org/10.15626/pfs25.04.01>

Nordahl, T. & Hansen, O. (2014). *Inkludering* (1.utg). Gyldendal.

Nordahl, T. mfl. (2018). *Inkluderende felleskap for barn og unge*. Fagbokforlaget.

Ohna, S. E., Moen, V. Nevøy, A. (2007). Kollektiv inkluderende og individuelt tilpasset opplæring – en gyldig mulighet eller en foreldet drøm? *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 91(4), 329-342.

<https://doi.org/10.18261/ISSN1504-2987-2007-04-0>

Opplæringslova. (1998). *Lov om grunnskole og vidaregående opplæringa (LOV-2013-06-21-98)*. Lovdata. <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61?q=oppl%C3%A6ringslova>

Palmer, K. (2022). *Parentships in a PLC at Work: Forming and Sustaining School-Home Relationships with Families*. Solution Tree.

Postholm, M. B., & Jacobsen, D. I. (2018). *Forskningsmetode for masterstudenter ved lærerutdanning*. Cappelen damm.

Shewchenko, Y. M., Dubiaha, S. M., Melash, V. D., Fefilova, T. V. & Saenko, Y. O. (2020). The Role of Teachers in the Organization of Inclusive Education of Primary School Pupils. *International Journal of Higher Education*, 9(7), 207-216.

<https://doi.org/10.5430/ijhe.v9n7p207>

Stai, S. (2021, 21. juni). *Trygghetssirkelen – sirkelen*. NDLA. <https://ndla.no/article/27396>

Stensig, N. (2022). *Bruk av assistenter i grunnskolen*. Utdanningsforbundet.no.

<https://www.utdanningsforbundet.no/var-politikk/publikasjoner/2022/bruk-av-assistenter-i-grunnskolen/>

Thagaard, T. (2021). *Systematikk og innlevelse – en innføring i kvalitative metoder* (5. utg.). Fagbokforlaget

Utdanning. (2021, 23. mars). *Skoleassistent*. Utdanning.no

<https://utdanning.no/yrker/beskrivelse/skoleassistent>

Utdanning. (2021, 20. april). *Barnehagelærer*. Utdanning.no

<https://utdanning.no/yrker/beskrivelse/barnehagelaerer>

Utdanning. (2021, 25. november). *Vernepleier*. Utdanning.no

<https://utdanning.no/yrker/beskrivelse/vernepleier>

Utdanning. (2021, 19. november). *Sosionom*. Utdanning.no

<https://utdanning.no/yrker/beskrivelse/sosionom>

Utdanning. (2021, 19. november). *Barnevernspedagog*. Utdanning.no

<https://utdanning.no/yrker/beskrivelse/barnevernspedagog>

Utdanningsdirektoratet. (2017). Overordnet del – verdier og prinsipper for grunnopplæringen.

<https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/>

Utdanningsdirektoratet. (2021, 11. januar). Veilederen spesialundervisning.

[https://www.udir.no/laring-og-](https://www.udir.no/laring-og-trivsel/spesialpedagogikk/spesialundervisning/spesialundervisning/)

[trivsel/spesialpedagogikk/spesialundervisning/spesialundervisning/](https://www.udir.no/laring-og-trivsel/spesialpedagogikk/spesialundervisning/spesialundervisning/)

Utdanningsdirektoratet. (2021, 11. Mai). Konsekvenser av smitteverntiltak i grunnskolen -

våren 2021. [https://www.udir.no/tall-og-forskning/statistikk/statistikk-](https://www.udir.no/tall-og-forskning/statistikk/statistikk-grunnskole/analyser/konsekvenser-av-smitteverntiltak-i-grunnskolen--varen-2021/)

[grunnskole/analyser/konsekvenser-av-smitteverntiltak-i-grunnskolen--varen-2021/](https://www.udir.no/tall-og-forskning/statistikk/statistikk-grunnskole/analyser/konsekvenser-av-smitteverntiltak-i-grunnskolen--varen-2021/)

Utdanningsdirektoratet. (2022, 31. mars). Tilpasset opplæring. [https://www.udir.no/laring-og-](https://www.udir.no/laring-og-trivsel/tilpasset-opplaring/)

[trivsel/tilpasset-opplaring/](https://www.udir.no/laring-og-trivsel/tilpasset-opplaring/)

Utdanningsdirektoratet. (2021, 11. januar). 2.7 Krav til lærerkompetanse og bruk av

assistenter. [https://www.udir.no/laring-](https://www.udir.no/laring-ogtrivsel/spesialpedagogikk/spesialundervisning/Spesialundervisning/Retten/2.7/)

[ogtrivsel/spesialpedagogikk/spesialundervisning/Spesialundervisning/Retten/2.7/](https://www.udir.no/laring-ogtrivsel/spesialpedagogikk/spesialundervisning/Spesialundervisning/Retten/2.7/)

Vincett, K., Cremin, H. & Thomas, Gary. (2005). *Teachers & assistants working together*.

Open University Press.

Vedlegg 1: Intervjuguide Rektor

Problemstilling:

Hvordan bidrar assistentene i inkluderingsarbeidet på barneskolen?

Kontekst:

- Hvilken rolle har assistenten i klasserommet?
 - *Hvilke føringer har dere i arbeide med assistenter? Styringsdokumenter?*
 - *Hvilke nasjonale og kommunale retningslinjer?*
 - *Har assistentene undervisningsansvar?*
 - *Har de oppfølgingsansvar?*

Organisering:

- Hvordan organiseres planleggingsarbeidet med assistentene?
- Får assistentene påvirke hvordan undervisningen skal foregå?
 - hvis ja: hva oppnår dere med det?*
 - hvis nei: hvorfor ikke?*
- Hva kan være hensiktsmessig ved at assistenten er med på planleggingsarbeid?
 - Kompetanse arbeid med assistenter?*
- Hva er utdanningsbakgrunnen til assistentene?
 - *Oppfølging: annerledes oppgaver utfra utdanningsbakgrunn?*
- Hvordan jobber dere for å gjøre assistentene gode?

Dine tanker:

- Hvilke tanker har du om å ta elever ut av klasserommet?

Vedlegg 2: Intervjuguide Lærer

Problemstilling:

Hvordan bidrar assistentene i inkluderingsarbeidet på barneskolen?

Kontekst:

- Klassetrinn og rolle
- Hvilke arbeidsoppgaver har assistenten i klasserommet?
 - *Har de undervisningsansvar?*
 - *Har de oppfølgingsansvar - evaluering?*
 - *Hvilke elever?*

Organisering:

- Hvordan er assistenten delaktig i hverdagen?
 - *Hvordan er samarbeidet og kollegiet med assistentene?*
 - *Hvordan påvirker det din rolle som lærer?*
 - *Hvordan påvirker det elevene? Sosialt*
- Får assistentene påvirke hvordan undervisningen skal foregå?
 - *Hva kan være hensiktsmessig ved at assistenten er med på planleggingsarbeid?*
 - *Kompetanse arbeid?*
- Er assistenten delaktig i planleggingsarbeidet?
 - *hvis ja: hva oppnår dere med det?*
 - *hvis nei: hvorfor ikke?*
- Bruker dere noen strategier for å oppnå inkludering ved bruken av assistenter?
 - *Har du noen konkrete eksempler?*
 - *Hvilken rolle har assistenten i dette arbeidet?*
 - *Inkludering av elever med vedtak?*
 - *Inkludering av den ordinære eleven?*

Dine tanker:

- Hva er dine tanker og erfaringer om å bruke assistent i klasserommet?
- Hvordan tror du hverdagen hadde vært uten assistent?
- Hvilke tanker har du om å ta elever ut av klasserommet?
- Hvordan gjør du assistenten god, for at elevene skal få det beste utbytte?
- Hvordan arbeides det for at assistenten bidrar til at elevene er inkludert i klasserommet?
- Hvordan opplever du at assistentene fremmer sosial og faglig inkludering?

Vedlegg 3: Samtykkeskjema

Vil du delta i forskningsprosjektet

Assistenter i barneskolen

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å få innblikk i hvordan assistenter brukes og inkluderes i skolen. I dette skrivet gir vi deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

Formål

Dette er en masteroppgave som tar for seg bruken av assistenter. Vi skal intervju åtte lærere, for å få et innblikk i hvordan man ulikt/liket brukes assistenter.

Forskningsspørsmålet omhandler praksisen på ulike skoler ved bruk av assistenter.

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

Høgskolen i Østfold er ansvarlig for prosjektet.

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

Vi ønsker å intervju lærere som jobber i skolen, for å få innblikk i deres hverdag.

Hva innebærer det for deg å delta?

Hvis du ønsker å delta i forskningsprosjektet, så deltar du i et intervju på 20-30 minutter. Vi kommer ikke til å samle inn personopplysninger, eller annen sensitiv/gjenkjennelig informasjon. Vi ønsker innsyn i praksisen på din skole. Dette vil bli gjennomført fysisk og med lydopptak, ved bruk av en godkjent Diktafon app, som sletter opptaket etter prosjektet er fullført.

Det er frivillig å delta

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

Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger

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

- Vår veileder ved Høgskolen i Østfold, Galina Shavard, vil kunne få innsyn.
- Navn vil kun brukes for vår egen del, dette for å ha oversikt over de ulike intervjuene. Navn blir ikke brukt i masteroppgaven.
- Informanter vil ikke bli gjenkjent i publikasjon.

Hva skjer med personopplysningene dine når forskningsprosjektet avsluttes?

Prosjektet vil etter planen avsluttes 1.juni 2023. Etter prosjektslutt vil datamaterialet, lydopptak og transkripsjon, bli slettet.

Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

På oppdrag fra Høgskolen i Østfold har Personverntjenester vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

Dine rettigheter

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

- innsyn i hvilke opplysninger vi behandler om deg, og å få utlevert en kopi av opplysningene
- å få rettet opplysninger om deg som er feil eller misvisende
- å få slettet personopplysninger om deg
- å sende klage til Datatilsynet om behandlingen av dine personopplysninger

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

- Ida Victoria Fotland (ivfotlan@hiof.no) eller Ina Adele Fiskerstrand (inaaf@hiof.no) ved Høgskolen i Østfold.
- Vår veileder: Galina Shavard (galina.shavard@hiof.no).
- Vårt personvernombud: personvern@hiof.no

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

- Personverntjenester på epost (personverntjenester@sikt.no) eller på telefon: 53 21 15 00.

Med vennlig hilsen

Ida Victoria Fotland
(Student)

Ina Adele Fiskerstrand
(Student)

Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet «Assisterer i barneskolen» og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

- å delta i intervju med lydopptak

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

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

Vedlegg 4: Meldeskjema



[Meldeskjema](#) / [Masteroppgave i profesjonsrettet pedagogikk](#) / Eksport

Meldeskjema

Referansenummer
884373

Hvilke personopplysninger skal du behandle?

- Navn (også ved signatur/samtykke)
- Lydopptak av personer

Prosjektinformasjon

Prosjekttittel

Masteroppgave i profesjonsrettet pedagogikk

Prosjektbeskrivelse

Vi er to 5 års studenter ved Høgskolen i Østfold, som studerer grunnskolelærer 1-7. Vi skal skrive masteroppgaven vår om bruken av assistenter i klasserommet. Metoden vår for innsamling av informasjon er intervju, og vi søker derfor om lov til dette.

Begrunn hvorfor det er nødvendig å behandle personopplysningene

Vi skal gjøre lydopptak av informantene våre ved bruk av appen "diktafon". Vi skal bruke det faglige innholdet fra intervjuene inn i masteroppgaven vår, men vi skal ikke bruke personopplysninger. Intervjuene skal transkriberes.

Ekstern finansiering

Ikke utfyllt

Type prosjekt

Studentprosjekt, masterstudium

Kontaktinformasjon, student

Ina Adele Fiskerstrand, inaaf@hiof.no, tlf: 95403654

Behandlingsansvar

Behandlingsansvarlig institusjon

Høgskolen i Østfold / Fakultet for lærerutdanninger og språk / Institutt for språk, litteratur og kultur

Prosjektansvarlig (vitenskapelig ansatt/veileder eller stipendiat)

Galina Shavard , galina.shavard@hiof.no, tlf: 69608441

Skal behandlingsansvaret deles med andre institusjoner (felles behandlingsansvarlige)?

Nei

Utvalg 1

Beskriv utvalget

Lærere ved barneskoler.

Beskriv hvordan rekruttering eller trekking av utvalget skjer

Vi kontakter ulike barneskoler i nærområdet, og håper noen har tid til oss.

Alder

25 - 60

Personopplysninger for utvalg 1

- Navn (også ved signatur/samtykke)
- Lydopptak av personer

Hvordan samler du inn data fra utvalg 1?

Personlig intervju

Vedlegg

[intervjugal.pdf](#)

Grunnlag for å behandle alminnelige kategorier av personopplysninger

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

Informasjon for utvalg 1

Informerer du utvalget om behandlingen av personopplysningene?

Ja

Hvordan?

Skriftlig informasjon (papir eller elektronisk)

Informasjonsskriv

[Samtykke.pdf](#)

Tredjepersoner

Skal du behandle personopplysninger om tredjepersoner?

Nei

Dokumentasjon

Hvordan dokumenteres samtykkene?

- Manuelt (papir)

Hvordan kan samtykket trekkes tilbake?

Vedkommende gir beskjed skriftlig over e-post.

Hvordan kan de registrerte få innsyn, rettet eller slettet personopplysninger om seg selv?

Lydopptaket vil automatisk bli slettet.

Totalt antall registrerte i prosjektet

1-99

Tillatelser

Skal du innhente følgende godkjenninger eller tillatelser for prosjektet?

Ikke utfyllt

Behandling

Hvor behandles personopplysningene?

- Mobile enheter tilhørende behandlingsansvarlig institusjon

Hvem behandler/har tilgang til personopplysningene?

- Prosjektansvarlig
- Student (studentprosjekt)

Tilgjengeliggjøres personopplysningene utenfor EU/EØS til en tredjestat eller internasjonal organisasjon?

Nei

Sikkerhet

Oppbevares personopplysningene atskilt fra øvrige data (koblingsnøkkel)?

Ja

Hvilke tekniske og fysiske tiltak sikrer personopplysningene?

- Andre sikkerhetstiltak

Hvilke

Personlig Feide innlogging på nettskjema.

Varighet

Prosjektperiode

30.11.2022 - 01.06.2023

Hva skjer med dataene ved prosjektslutt?

Data slettes (sletter rådataene)

Vil de registrerte kunne identifiseres (direkte eller indirekte) i oppgave/avhandling/øvrige publikasjoner fra prosjektet?

Nei

Tilleggsopplysninger
