

‘De trenger veldig mye ros når de gjør noe bra’

Skoleassistenten i møte med elever som viser problematferd på barnetrinnet

Helen Martinsen



Masteroppgave i spesialpedagogikk ved Det
utdanningsvitenskapelige fakultet, Institutt for spesialpedagogikk

UNIVERSITETET I OSLO

Våren 2009

Sammendrag

Tittel:

'De trenger veldig mye ros når de gjør noe bra'. Skoleassistenten i møte med elever som viser problematferd på barnetrinnet.

Bakgrunn og formål:

Tall fra Grunnskolens Informasjonssystem på Internett (GSI), viser at tallet på assistenter som arbeider med elever med spesielle behov har økt mye det siste tiåret. Mange av disse elevene viser problematferd. Assistenter kan på den ene siden bidra til at elever med spesielle behov blir bedre inkludert i skolen. En for tett relasjon mellom assistenter og elever kan imidlertid bidra til å hemme inkluderingen av denne elevgruppen. For elever som viser *problematferd*, er dessuten en høy voksenkompetanse viktig for å møte denne atferden på en hensiktsmessig måte. Formålet med denne undersøkelsen er å få mer kunnskap om hvordan assistenter møter elever som viser problematferd. Dette innebærer ikke å vurdere kvaliteten på det arbeidet assistentene gjør, men snarere å få en bedre forståelse av hvordan assistentene opplever, vurderer og forstår sin egen tilnærming til denne elevgruppen.

Problemstilling:

Problemstillingen for denne undersøkelsen er: *Hvordan møter assistenter elever som viser problematferd på barnetrinnet?* For å belyse problemstillingen har jeg formulert to forskningsspørsmål: 1) *Hvordan forstår assistenter elevenes problematferd?* og 2) *Hvilke oppgaver har assistenter i forhold til elever som viser problematferd?*

Metode:

Undersøkelsen har en kvalitativ forskningstilnærming, der semistrukturerte intervjuer er brukt for å samle inn data. Utvalget består av 6 assistenter som primært arbeider med elever som viser problematferd på barnetrinnet. Intervjuene er tatt opp på lydbånd og transkribert. Det transkriberte intervjumaterialet er blitt analysert ved hjelp av en kategoribasert analyse. I analyseprosessen ble datamaterialet ordnet i 4

hovedkategorier med varierende antall underkategorier. Hovedfunnene fra undersøkelsen blir presentert og drøftet som en helhet i kapittel 4.

Resultat og konklusjoner:

Aktør- og mestringsperspektivet synes å være mest fremtredende i assistentenes forståelse av problematferd. Assistentene har en relativt lik oppfatning av hva fysisk utagerende atferd er, mens forståelsen av verbalt utagerende atferd varierer relativt mye. Problematferd synes å være et vanlig begrep å bruke om verbalt og/eller fysisk utagerende atferd. Risikofaktorer for utvikling av problematferd er mest knyttet til elevenes hjemmesituasjon. Faktorer som kan beskytte mot en problemutvikling er derimot ikke fremtredende i materialet.

Assistentenes oppgaver knyttet til direkte arbeid med elever som viser problematferd synes å være; å forutse og stoppe problematferd, hjelpe elever med skolefaglige oppgaver, skape trygghet for elever, gi omsorg, grensesetting og å gi positive tilbakemeldinger til elevene. I skoletimene har assistentene en forholdsvis aktiv og fysisk nær hjelperrolle, mens de i friminuttene har en større avstand til elevene. Samarbeid og veiledning er to sentrale faktorer som kan ha en indirekte virkning på assistentenes arbeid med elevgruppen. Assistentene har en relativt ulik opplevelse av samarbeidet med og veiledningen fra lærere, både når det gjelder kvalitet og omfang. Halvparten av assistentene har kjennskap til elevenes individuelle opplæringsplaner. Stillingsinstrukser for assistentjobben forelå i liten grad.

På bakgrunn av disse resultatene kan det synes som at assistentenes forståelse av problematferd og de arbeidsoppgavene de har, kan være hensiktsmessige i arbeidet med elever som viser problematferd. Lite samarbeid med lærere og lite veiledning fra lærere, er derimot faktorer som kan ha en uheldig innvirkning på assistentenes direkte arbeid med elevgruppen. Det kan dermed stilles spørsmål ved om retningslinjene for bruk av assistenter blir fulgt i praksis og om elevene dermed får et forsvarlig opplæringstilbud.

Forord

Arbeidet med denne masteroppgaven har vært en spennende og utfordrende erfaring. Selv om arbeidet til tider har vært noe ensomt, er det mange som har støttet meg i denne prosessen.

Først og fremst vil jeg takke veilederen min, Erling Kokkersvold, amanuensis ved Institutt for spesialpedagogikk ved Universitetet i Oslo. Hans dyktige og konstruktive måte å veilede på har vært til uvurderlig stor hjelp.

Videre vil jeg takke rektorene som hjalp meg med å finne informanter til intervjuundersøkelsen. En stor takk går også til de seks informantene som velvillig stilte opp og delte sine erfaringer med meg i intervjuene.

Jeg vil også takke rektor ved Hop ungdomsskole, Reidun Grønstøl, som har støttet meg og gjort det praktisk mulig å kombinere lærerjobb og masterstudier.

Bibliotekar Nora Lile ved Høgskulen i Sogn og Fjordane, avdeling Sandane, fortjener også en stor takk for all hjelp med å fremskaffe aktuell forskningslitteratur og fagbøker.

Jeg vil også takke de to assistentene som stilte opp til prøveintervjuer og på den måten gav meg kritiske og nyttige tilbakemeldinger på intervjuguiden.

En takk går også til min medstudent, Laila Sofie Osland, for de faglige diskusjonene vi har hatt, og for de konstruktive tilbakemeldingene jeg har fått.

Til slutt vil jeg takke min hensynsfulle samboer, mine støttende foreldre, samt nære kollegaer ved spesialavdelingen på Hop ungdomsskole for oppmuntring underveis.

Bergen, mai 2009

Helen Martinsen

Innhold

SAMMENDRAG	2
FORORD	4
INNHold	5
1. INNLEDNING	9
1.1 BAKGRUNN FOR VALG AV TEMA.....	9
1.2 FORMÅL OG PRESENTASJON AV PROBLEMSTILLING	10
1.3 BEGREPSAVKLARINGER	11
1.4 OPPBYGGING AV OPPGAVEN.....	12
2. TEORETISK FORANKRING	13
2.1 PROBLEMATFERD	13
2.1.1 <i>Problematferd – et problematisk begrep</i>	13
2.1.2 <i>Uttryksmåter og forekomst</i>	15
2.2 HVORDAN FORSTÅ PROBLEMATFERD?	17
2.2.1 <i>Individperspektivet</i>	18
2.2.2 <i>Aktørperspektivet</i>	19
2.2.3 <i>Det sosialkonstruktivistiske perspektivet</i>	21
2.2.4 <i>Mestringsperspektivet</i>	22
2.3 RISIKOFAKTORER OG BESKYTTENDE FAKTORER.....	24
2.4 PROBLEMATFERD OG OPPLÆRING.....	25
2.5 ASSISTENTER I SKOLEN	27
2.5.1 <i>Bakgrunn og oppgaver</i>	27
2.5.2 <i>Omfanget av assistentbruken i skolen</i>	28

2.5.3	<i>Retningslinjer for bruk av assistenter i skolen</i>	29
2.6	FORSKNING OM ASSISTENTBRUKEN I SKOLEN	30
2.6.1	<i>Norsk forskning</i>	30
2.6.2	<i>Internasjonal forskning</i>	32
2.6.3	<i>Oppsummering av forskning</i>	34
3.	METODISK TILNÆRMING	35
3.1	KVALITATIV FORSKNINGSTILNÆRMING	35
3.1.1	<i>Fenomenologi</i>	35
3.1.2	<i>Hermeneutikk</i>	36
3.2	DET KVALITATIVE FORSKNINGSINTERVJU	36
3.2.1	<i>Utforming og utprøving av intervjuguiden</i>	37
3.2.2	<i>Kriterier for utvelging av informanter</i>	38
3.2.3	<i>Endelig utvalg</i>	39
3.2.4	<i>Intervjusituasjonen</i>	40
3.3	ANALYSE AV INTERVJUDATA	41
3.4	RELIABILITET, VALIDITET OG GENERALISERBARHET	44
3.4.1	<i>Reliabilitet</i>	44
3.4.2	<i>Validitet</i>	45
3.4.3	<i>Generaliserbarhet</i>	48
3.5	ETISKE BETRAKTNINGER	48
3.6	ET KRITISK BLIKK PÅ EGEN FORSKNING	50
4.	PRESENTASJON OG DRØFTING AV FUNN	51
4.1	ASSISTENTENES BAKGRUNN	51
4.2	FORSTÅELSE AV PROBLEMATFERD	54

4.2.1	<i>Uttrykksmåter og forekomst</i>	54
4.2.2	<i>Begreper</i>	56
4.2.3	<i>'Det er vel når de ikke mestrer noe'</i>	57
4.2.4	<i>'De har et veldig stort behov for oppmerksomhet'</i>	59
4.2.5	<i>'...ser han mer som et problem...'</i>	62
4.2.6	<i>'...disse som er problemet her på skolen'</i>	64
4.2.7	<i>Risikofaktorer for utvikling av problematferd</i>	66
4.2.8	<i>Faktorer som kan beskytte mot en problemutvikling</i>	67
4.3	DIREKTE OPPGAVER	69
4.3.1	<i>Hjelperrollen</i>	70
4.3.2	<i>Problematferd og inkludering</i>	72
4.3.3	<i>Forutse og stoppe utagering</i>	73
4.3.4	<i>Støtte eleven i faglige aktiviteter</i>	75
4.3.5	<i>Skape trygghet for eleven</i>	76
4.3.6	<i>Omsorgsoppgaver</i>	77
4.3.7	<i>Grensesetting</i>	78
4.3.8	<i>Gi positive tilbakemeldinger</i>	80
4.3.9	<i>Støtte elevens sosiale fungering</i>	81
4.4	FAKTORER SOM KAN PÅVIRKE ASSISTENTENES DIREKTE OPPGAVER MED ELEVENE	83
4.4.1	<i>Samarbeid med lærere</i>	83
4.4.2	<i>Veiledning fra lærere</i>	85
4.4.3	<i>Samarbeid med andre</i>	86
4.4.4	<i>Kjennskap til IOP og stillingsinstruks</i>	87
5.	OPPSUMMERING OG AVSLUTTENDE REFLEKSJONER	90

5.1	OPPSUMMERING AV HOVEDFUNN	90
5.1.1	<i>Hvordan forstår assistenter elevenes problematferd?</i>	90
5.1.2	<i>Hvilke oppgaver har assistentene?</i>	91
5.2	KONKLUSJON OG MULIGE IMPLIKASJONER FOR PRAKSIS.....	92
	KILDELISTE.....	94
	VEDLEGG	104
	VEDLEGG NR. 1.....	105
	VEDLEGG NR. 2.....	107
	VEDLEGG NR. 3.....	108
	VEDLEGG NR. 4.....	110
	VEDLEGG NR. 5.....	112
	VEDLEGG NR. 6.....	114
	VEDLEGG NR. 7.....	116
	VEDLEGG NR. 8.....	117
	VEDLEGG NR. 9.....	118
	VEDLEGG NR. 10.....	119
	VEDLEGG NR. 11.....	120
	VEDLEGG NR. 12.....	121

1. Innledning

1.1 Bakgrunn for valg av tema

Denne masteroppgaven handler om hvordan assistenter møter problematferd på barnetrinnet. I arbeidet mitt som lærer for elever med spesielle behov har jeg samarbeidet tett med mange ulike assistenter. Bakgrunnen for valg av forskningstema er derfor primært fundert i egen arbeidserfaring.

Men bruken av assistenter i skolen er også et aktuelt tema i samfunnsdebatten. I februar 2008 hadde for eksempel Dagbladet denne overskriften: 'Ufaglærte tar lærerstillingene' (Landsend 2008). Ifølge denne artikkelen overtar assistentene mer og mer av arbeidet til lærerne, noe som kan bidra til at kvaliteten på opplæringen blir redusert (ibid). Antallet elever med enkeltvedtak som har assistenter som en del av sitt spesialpedagogiske tilbud, har også økt for hvert år siden år 2000 (Karlsen 2008). Mange av disse elevene viser problematferd (Sørli & Nordahl 1998). Den økte assistentbruken kan ha sammenheng med at assistentene mestrer å imøtekomme elevenes behov på en hensiktsmessig måte (French 2001), men også at assistentene kan ha en avlastningsfunksjon for lærerne (Nordahl & Overland 1998). En annen forklaring kan være at enkelte kommuner omgjør lærertimer, som er tildelt elever ved enkeltvedtak, til langt flere assistenttimer (Solli 2005).

Assistenters tilnærming til elever som viser problematferd kan også karakteriseres som et noe kontroversielt forskningstema. Samtidig som bruken av assistenter knyttet til elever med spesielle behov synes å øke, blir ikke alltid retningslinjene for bruk av assistenter i spesialundervisningen fulgt i praksis: 'Undersøkelser peker i retning av at det foregår en del bruk av assistenter som ikke er i samsvar med forutsetningen, noe som fører til at en ikke når de målene med spesialundervisningen som forutsatt' (Utdannings- og forskningsdepartementet 2004 s. 22). Nordahl og Overland (1998) stiller spørsmål ved om den omfattende bruken av assistenter i spesialundervisningen

sikrer denne elevgruppen en likeverdig opplæring. Den omfattende assistentbruken knyttet til elever som viser problematferd kan redusere muligheten for at denne elevgruppen blir møtt med '...hensiktsmessige holdninger, kunnskaper og reaksjoner' (Nordahl et al. 2003a s. 27). Videre poengterer Nergaard (2007 s.111) blant annet at '...assistenter som fotfølger...' kan bidra til at elever som viser problematferd lett kan føle seg ekskludert fra jevnaldergruppen. Mange assistenter er ufaglærte (Fox 2000), noe som kan stå i motsetning til at høy voksenkompetanse er viktig for å forebygge alvorlig problematferd hos elever (Nordahl et al. 2003a).

På den annen side poengterer for eksempel Asbjørnslett (2005) at assistentene er en viktig yrkesgruppe i skolen; de har ofte et stort ansvar og kan bidra til å fremme faglig og sosial deltakelse blant elever med spesielle behov (Hemmingson et al. 2003). Forskning viser at assistenter kan ha en nøkkelrolle i inkluderingen av elever med spesielle behov (French 1999; Solheim 2000). Selv om Overland (2007) også vil begrense assistentbruken i forhold til elever som viser problematferd, sier han også: 'På den annen side gjør mange assistenter en utmerket innsats...' (ibid s. 266). French (2001) fant i sin forskning flere fordeler enn ulemper ved å bruke assistenter i forhold til elever med spesielle behov. Assistentene kunne blant annet bidra til å skape et positivt klasseromsklima (ibid). Videre kan assistenter som mestrer å skape gode relasjoner bidra til å fremme læringen hos elever med spesielle behov (Groom 2006).

1.2 Formål og presentasjon av problemstilling

Formålet med denne undersøkelsen er å få mer kunnskap om hvordan assistenter møter problematferd i skolen. Intensjonen med denne undersøkelsen er derfor *ikke* å vurdere kvaliteten på assistentenes arbeid, men derimot å få en bedre forståelse av praksisfeltet ved hjelp av en kvalitativ forskningstilnærming (Befring 2007). Mer spesifikt vil jeg prøve å få en bedre innsikt i hvordan assistentene selv opplever, vurderer og forstår sin egen tilnærming til elever som viser problematferd. Dette leder til følgende problemstilling:

Hvordan møter assistenter elever som viser problematferd på barnetrinnet?

For å utdype problemstillingen, har jeg formulert følgende forskningsspørsmål:

- *Hvordan forstår assistenter elevenes problematferd?*
- *Hvilke oppgaver har assistenter i forhold til elever som viser problematferd?*

Hvordan assistenter *forstår* problematferd innebærer her blant annet hva elevene uttrykker med denne atferden og hva som kan være årsaken til problematferden (Se også kapittel 4.2). Problemforståelsen har også innvirkning på hvordan denne atferden møtes i skolehverdagen (Nordahl et al. 2005), noe som leder videre til neste forskningsspørsmål som omhandler *assistentenes oppgaver*. Assistentenes oppgaver innebærer her oppgaver de har i *direkte* kontakt med elever som viser problematferd i skoletimer og friminutter. Men dette forskningsspørsmålet omfatter også faktorer som *indirekte* kan påvirke assistentenes direkte oppgaver med elevene.

1.3 Begrepsavklaringer

Med begrepet *assistenter* menes her personer som arbeider i skolen og som har denne stillingsbetegnelsen uavhengig av hvilken utdannings- eller yrkesbakgrunn de har. *Elever som viser problematferd* blir i denne oppgaven brukt om elever som viser verbal og/eller fysisk utagering rettet mot andre mennesker, dyr eller gjenstander (Eknes 2003; Nordahl et al. 2005). Betegnelsen *elever med spesielle behov* bli brukt som en fellesbetegnelse om elever som har ulike typer lærevansker, fysisk funksjonshemming, psykisk utviklingshemming, sosiale og emosjonelle vansker og så videre (Ogden & Rygvold 2008). Elever som viser problematferd kommer inn under betegnelsen *elever med spesielle behov* hvis de har fått tildelt spesialundervisning etter § 5-1 i opplæringsloven (1998).

1.4 Oppbygging av oppgaven

Denne masteroppgaven består av fem kapitler, som hver er delt inn i underkapitler. I *kapittel 1* gjør jeg rede for bakgrunnen for valg av problemstilling og formålet med oppgaven. Videre presenterer jeg selve problemstillingen med tilhørende forskningsspørsmål og begrepsavklaringer.

I *kapittel 2* presenterer jeg oppgavens teoretiske fundament. Her gjør jeg rede for og drøfter sentrale sider knyttet til fenomenet problematferd. Videre drøfter jeg de formelle retningslinjene for bruk av assistenter i spesialundervisningen. I denne delen av oppgaven presenterer jeg også en oversikt over tidligere norsk og internasjonal forskning om bruk av assistenter i forhold til elever med spesielle behov.

I *kapittel 3* gjør jeg rede for valg av forskningstilnærming og metodisk tilnærming, noe som impliserer at forskningsprosessen blir beskrevet nøyaktig. Her vil jeg også drøfte spørsmål knyttet til oppgavens validitet, reliabilitet og generaliserbarhet, samt etiske betraktninger knyttet til intervjuundersøkelsen.

I *kapittel 4* presenterer jeg intervjudata og en analyse av disse. Funnene blir drøftet fortløpende med utgangspunkt i oppgavens teoretiske forankring. Intervjudataene er ordnet i fire i hovedkategorier med tilhørende underkategorier. Assistentenes stemme kommer primært til uttrykk gjennom direkte sitater, men bruk av indirekte sitater forekommer også.

I *kapittel 5* sammenfatter jeg hovedfunnene i undersøkelsen med utgangspunkt i oppgavens problemstilling og forskningsspørsmålene. Videre drøfter jeg hvilke implikasjoner funn fra denne undersøkelsen kan ha for praksisfeltet. Jeg vil også skissere noen forslag til videre forskning knyttet til assistentbruken i forhold til elever som viser problematferd.

2. Teoretisk forankring

I denne delen av oppgaven vil jeg først gjøre rede for ulike sider ved problematferd knyttet til begrepsbruk, uttrykksmåter, forekomst og ulike forståelsesperspektiver. Videre vil jeg drøfte problematferd med utgangspunkt i begrepene tilpasset opplæring og spesialundervisning. I kapittel 2.5 vil jeg gjøre rede for bruken av assistenter i skolen. Dette omfatter både oppgaver, omfang og hvilke retningslinjer som gjelder for bruk av assistenter. Jeg vil også presentere en oversikt over funn fra norsk og internasjonal forskning om assistentbruken knyttet til elever med spesielle behov.

2.1 Problematferd

2.1.1 Problematferd – et problematisk begrep

I et historisk perspektiv er det brukt mange ulike begreper om problematferd: moralske forsømte barn, disiplin vansker, tilpasningsvansker, atferdsvansker, sosiale og emosjonelle vansker og psykososiale vansker er eksempler på noen slike begreper (Endrerud 2003). Disse begrepene avspeiler ulik forståelse, noe som også kan medføre en ulik tilnærming til problematferd i praksis (Aasen et al. 2004). Problematferd er heller ikke et entydig begrep, men kan forstås ulikt avhengig av hvilken fagtradisjon eller yrkesprofesjon de man spør representerer (Overland 2007). Videre kan forståelsen av hva som er problematisk atferd variere fra lærer til lærer og fra skole til skole og over tid. Det som kan bli karakterisert som problematferd i klasserommet, er ikke nødvendigvis avvikende i jevnaldergruppen (Nordahl et al. 2005).

Problematferd kan også forstås med utgangspunkt i ulike teoretiske perspektiver. Noen perspektiver forklarer problematferd med utgangspunkt i vansker knyttet til individet, mens andre ser problematferd i sammenheng med negative miljøpåvirkninger. I samspillsperspektivet blir problematferd derimot knyttet til

samspeillet mellom individ og miljø (Aasen et al. 2004). De ulike teoretiske perspektivene gjenspeiler seg videre i de mange ulike definisjonene av problematferd som finnes i faglitteraturen (Nordahl et al. 2005). En individforståelse ligger for eksempel til grunn i Kirk (1972) sin definisjon referert i Aasen et al. (2004 s. 33): '...atferdsproblemer som avvik på aldersforventet atferd som klart forstyrrer eller hemmer barnets egenutvikling og/eller forstyrrer andres liv'. Problematferd kan også forstås som et resultat av uheldig miljøpåvirkning: 'Gjennom interaksjon med andre individer som fungerer som kulturelle modeller, kan avvikende identitet og avvikerroller utvikles...' (Aasen et al. 2004 s. 116). I Johannessen (1995 s. 42) sin definisjon blir både individ- og miljøperspektivet integrert: '(...) sosiale-emosjonelle vansker (...) må forstås i forhold til samspeillet med omgivelsene. Uansett andre årsaker, blir de utviklet og vedlikeholdt ved hvordan omgivelsene svarer på dem'. I denne definisjonen kan problematferden forstås som resultatet av et uheldig samspill mellom faktorer knyttet til eleven og egenskaper ved de miljøene eleven har en direkte eller indirekte interaksjon med (Johannessen 1995; Damsgaard 2005; Nordahl et al. 2005).

Det er denne systemiske samhandlingsforståelsen som er overordnet i dette masterprosjektet. Videre har jeg valgt å bruke begrepet *problematferd* i denne undersøkelsen, da dette begrepet synes å være relativt godt innarbeidet i faglitteraturen (Damsgaard 2005; Ogden 2005; Overland 2007). Paradokset er at dette begrepet tilhører en mer individorientert medisinsk-diagnostisk forståelse av problematferd, noe som står i motsetning til en systemforståelse med vekt på å utvikle og styrke elevens ressurser (Ogden 2005). Jeg har valgt å løse denne motsetningen ved å konsekvent omtale denne elevgruppen som *elever som viser problematferd*, ikke problemelever eller elever med problematferd. Språket og begrepene man bruker i omtalen av problematferd, kan ha stor innvirkning på hvordan man tenker om disse elevene. Å omtale denne elevgruppen negativt, kan lede til at man også handler lite hensiktsmessig overfor disse elevene (Damsgaard 2005; Overland 2007).

2.1.2 Uttrykksmåter og forekomst

Problematferd kan komme til uttrykk på mange ulike måter i skolen. Tradisjonelt har begrepsparet innagerende og utagerende atferd blitt brukt for å kategorisere denne atferden (Nordahl et al. 2005). Innagerende atferd refererer til elever som viser en innadvendt og sosialt tilbaketrukket væremåte, mens konflikter, krangling og slåssing er eksempler på utagerende atferd (Endrerud 2003). Denne inndelingen kan i praksis oppfattes som en forenkling av virkeligheten, da noen elever både kan vise innagerende og utagerende atferd (Ogden 2005).

Sørli og Nordahl (1998) fant derimot en mer nyansert inndeling i sin undersøkelse av problematferd i grunnskolen og i den videregående skolen: undervisnings- og læringshemmende atferd, utagerende atferd, sosial isolasjon og antisosial atferd. I denne undersøkelsen ble både lærere og elever brukt som respondenter. Lærerne problemdefinerte langt flere elever enn det elevene selv gjorde (ibid). Her blir likevel bare den *lærervurderte* forekomsten av problematferd presentert, siden det er voksenperspektivet på problematferd som er utgangspunktet i min undersøkelse.

Undervisnings- og læringshemmende atferd er atferd som hemmer lærerens undervisning og/eller elevenes læring og kan ytre seg som småuro, mentalt fravær, avbrytelser eller at elever forstyrrer medelever eller lærere. Selv om denne atferden ikke kan betegnes som alvorlig, representerer den en betydelig utfordring for lærere i skolehverdagen (Nordahl et al. 2005). Lærervurderingene i Sørli og Nordahls (1998) undersøkelse viste at 33 % av elevene i 4. klasse og 43% av 7. klassingene viste undervisnings- og læringshemmende atferd ofte eller svært ofte. Denne atferden er også vanlig på alle trinn i grunnskolen (Elliot & Gresham 2002; Ogden 2005), og det er ikke forskjeller når det gjelder kjønn eller mellom skolesterke og skolesvake elever (Nordahl et al. 2005).

Utagerende atferd refererer til verbalt og/eller fysisk utagerende atferd rettet mot individet selv, andre personer, dyr eller materielle gjenstander. Denne typen problematferd har størst forekomst på barnetrinnet der det spesielt er fysisk

utagerende atferd som er mest fremtredende (Eknes 2003; Nordahl et al. 2005).

Verbalt utagerende atferd, som krangling eller trusler, er derimot mest vanlig på ungdomstrinnet (Nordahl et al. 2005). Videre er det en sammenheng mellom utagerende atferd og liten evne til selvkontroll og svake samarbeidsferdigheter (Ogden 2005). Dette kan også være elever som bak en tøff ytre fasade skjuler en sårbar selvfølelse (Endrerud 2003), noe også Garbarino (1999) poengterer.

Utagerende atferd er mest vanlig blant gutter, men forekommer også blant jenter (Overland 2007). I Sørli og Nordals undersøkelse (1998), mente lærerne at 36% av elevene i 4. klasse og 29% av 7. klassingene viste utagerende atferd ofte eller svært ofte.

Sosial isolasjonsatferd kan knyttes til begrepet innagerende atferd, som er nevnt tidligere i kapittel 2.1.2. I skolen kan denne typen atferd ytre seg ved at elevene er passive i skoletimene, er alene i friminuttene eller virker innesluttet (Nordahl et al. 2005). Sosial isolasjon er nok et større problem for eleven selv enn for lærere og medelever, siden denne atferden hemmer elevens sosiale kontakt med jevnaldrende og ved at eleven lett blir passiv i undervisningen (Lund 2004). En forklaring til dette kan være at eleven kan ha begrensede selvhevdelsesferdigheter (Ogden 2005). I Sørli og Nordahl (1998) sin undersøkelse svarte lærerne at 17% av 4. klassingene og 32% av elevene i 7. klasse viste sosial isolasjonsatferd (ibid). Denne typen problematferd forekommer omtrent like hyppig hos gutter og jenter på barnetrinnet (Nordahl et al. 2005).

Antisosial atferd representerer den alvorligste formen for problematferd i skolen, og omfatter atferd som klart bryter med skolens og samfunnets regler. Dette kan være atferd som omfattende skulking, trusler om vold eller vold mot andre, alvorlig mobbing, hærverk, rus, stjeling eller det å ha våpen eller kniver med på skolen (Nordahl et al. 2005). Antisosial atferd forekommer fire ganger hyppigere blant gutter enn hos jenter, men er likevel lavfrekvent; antisosial atferd forekommer sjelden og få elever viser denne formen for problematferd (ibid). Lærerne rapporterte om at 3% av

elevene i 4. klasse og 5,5% av elevene i 7. klasse ofte eller svært ofte viste antisosial atferd (Sørлие og Nordahl 1998).

2.2 Hvordan forstå problematferd?

Systemperspektivet utgjør, som nevnt i kapittel 2.1.1, den overordnede forståelsen av problematferd i denne undersøkelsen. Den systemiske samplingsforståelsen kommer tydelig til uttrykk i Bronfenbrenner (1979) sin økologiske modell. Denne modellen har en eklektisk tilnærming der ulike perspektiver blir integrert for å gi en helhetlig forståelse av problematferd (Damsgaard 2005). I en økologisk systemforståelse kan problematferd være et uttrykk for at det er en ubalanse eller konflikt i ett eller flere av de systemene eleven har direkte eller indirekte kontakt med (Klefbeck & Ogden 2003). Problematferd kan også skyldes 'Failure to match' (ibid s. 94), eller manglende samsvar mellom de kravene og forventningene miljøet stiller og de forutsetningene eleven har for å imøtekomme disse. De ulike systemene i Bronfenbrenner (1979) sin økologiske modell er: mikrosystemet, mesosystemet, eksosystemet og makrosystemet. Disse systemene påvirker hverandre gjensidig og er i kontinuerlig bevegelse på søken etter likevekt og harmoni (Klefbeck & Ogden 2003).

Mikrosystemer er miljøer eller situasjoner som barn deltar aktivt i til daglig, som for eksempel hjem, skole og ulike fritidsaktiviteter. I ethvert mikrosystem har rollene barnet innehar, aktiviteter som utføres og relasjoner barnet er en del av, betydning for barnets utvikling (Bronfenbrenner 1979). Sørлие og Nordahl (1998) fant blant annet en sammenheng mellom problematferd og dårlige relasjoner mellom lærer og elev. *Mesosystemer* er forbindelseslinjer mellom ulike mikrosystemer som barn deltar aktivt i, som for eksempel relasjonen mellom hjem og skole. Kvaliteten på slike mesosystemforbindelser har også en viktig funksjon i barns utvikling (Bronfenbrenner 1979). *Eksosystemer* er miljøer eller prosesser som indirekte påvirker barns utvikling (ibid). Skolesystemets inkludering av elever som viser problematferd kan være et eksempel på dette (Endrerud 2003). Eksosystemer som har

et barneperspektiv, der barns interesser blir ivaretatt, kan ha en positiv innvirkning på barns utvikling (Klefbeck & Ogden 2003). *Makrosystemet* utgjør blant annet lovverk, ideologi, sosial organisering, kultur og politikk som preger det samfunnet vi lever i (Bronfenbrenner 1979). Nasjonale læreplaner og lovverket for skolen er eksempler på faktorer i makrosystemet med implikasjoner for barns utvikling (Endrerud 2003).

Problematferd er et komplekst fenomen og flere perspektiver må intergreres for å få en helhetlig forståelse (Ogden 2005; Overland 2007). Jeg vil her presentere fire perspektiver som er sentrale i en systemisk samspillsforståelse av problematferd: individperspektivet, aktørperspektivet, det sosialkonstruktivistiske perspektivet og mestringsperspektivet (Nordahl et al. 2005).

2.2.1 Individperspektivet

Individperspektivet representerer kanskje den mest vanlige forståelsen av problematferd i skolen (Overland 2007). I dette perspektivet blir problematisk atferd forstått som en svakhet, skade eller problem knyttet til eleven selv (Nordahl 2002). Dette avviket kan forklares både med utgangspunkt i medisinske og psykologiske modeller (Aasen et al. 2004). I medisinske modeller blir problematferd relatert til biologiske skader eller dysfunksjoner. Diagnoser som ADHD og Tourette syndrom kan blant annet knyttes til medisinske modeller (Nordahl et al. 2005). I psykologiske modeller kan *en* mulig forklaring til problematferd være at eleven ikke har fått tilfredsstilt grunnleggende behov. Aggressiv og destruktiv atferd kan for eksempel ha sammenheng med at elevens behov for trygghet, kjærlighet, tilhørighet og selvrespekt er truet eller ikke dekket (Maslow 1954).

Det å *kun* forstå problematferd ut ifra et individperspektiv er blitt mye kritisert. Ifølge Overland (2007) er dette en uetisk tilnærming som bryter med skolens kristne og humanistiske verdier. Kritikken innebærer blant annet at eleven ikke blir sett på som en aktør i eget liv, men at elevens atferd derimot blir styrt av enten biologiske defekter eller trekk i personligheten (Nygård 2007). Menneskesynet i individperspektivet kan således karakteriseres som deterministisk (ibid). Et *ensidig*

individperspektiv kan også hindre skolepersonalet i å kritisk vurdere egen og skolesystemets innvirkning på elevens atferd (Nordahl 2002). Individperspektivet er videre blitt kritisert for å bruke en svakhetspedagogikk, der elevens svakheter blir identifisert og brukt som utgangspunkt for tiltak i skolen. Dette på bekostning av å ta utgangspunkt i elevens sterke sider og forsøke å styrke disse (Overland 2007). Individperspektivet bygger også på en medisinsk normalitetsforståelse der elever med en medisinsk diagnose, som for eksempel ADHD, kan oppfattes som syke, mens andre som ikke oppfyller diagnosekriteriene, blir betraktet som friske (Damsgaard 2005). I lys av denne kritikken er det nærliggende å spørre hvorfor individperspektivet likevel hører hjemme i en systemisk samspillsforståelse?

Individperspektivet er nødvendig for at biologiske skader, psykiske vansker eller funksjonsforstyrrelser som *er* knyttet til eleven, kan bli kartlagt og eventuelt diagnostisert. Kartlegging av elevens utviklingsmuligheter og sterke sider, kan bidra til at eleven får en bedre tilpasset opplæring. For elever med rett til spesialundervisning, kan en slik kartlegging også bidra til at eleven får et forsvarlig utbytte av spesialundervisningen (Nordahl et al. 2005). Men individperspektivet alene er derimot ikke nok for å forstå problematferd (Overland 2007).

2.2.2 Aktørperspektivet

Et *aktørperspektiv* på problematferd kan forklares med utgangspunkt i teorien om rasjonelle valg (Føllesdal 1982). Eleven velger ifølge denne teorien handlinger som han opplever som fornuftige og nyttige. Av omgivelsene kan derimot disse handlingene bli oppfattet som problematiske og lite rasjonelle (Føllesdal 1982; Damsgaard 2005). I dette perspektivet blir eleven oppfattet som en aktør som med utgangspunkt i sin opplevelse av virkeligheten handler aktivt for å nå sine mål, verdier eller ønsker for å skape mening i skolehverdagen (Overland 2007). Elevens virkelighetsoppfatning er subjektiv og bygger blant annet på elevens tidligere erfaringer med lærere, medelever eller skolefaglige prestasjoner (ibid). Sørli og Nordahl (1998) fant blant annet at elever som viser problematferd ofte ønsker sosial

anerkjennelse fra sine medelever. Det å forstyrre undervisningen kan derfor være et middel for å oppnå dette målet (ibid). I et aktørperspektiv kan problematferd også være et uttrykk for at elever viser motstand mot et skolesystem som i liten grad ivaretar elevenes interesser og behov for medbestemmelse (Sørli & Nordahl 1998). Ifølge Maslow (1954) kan problematferd også ses i sammenheng med at eleven generelt føler seg motarbeidet i skolen.

Fylling (2008) fant i sin forskning at det er forskjell på hvordan gutter og jenter reagerer når de møter for høye krav eller at skolen ikke er tilpasset deres virkelighet. Guttene viser ofte en mer aktiv form for motstand ved å kanalisere ut frustrasjonen gjennom uro og aggresjon. Jentene inntar derimot en mer passiv forsvarsholdning der de trekker seg mer tilbake både fysisk og mentalt (ibid).

Befring (2004) knytter begrepet self-efficacy (Bandura 1997) til aktørforståelsen. Self-efficacy, som også bli omtalt i kapittel 2.2.4, handler i bred forstand om menneskets opplevelse av å være aktører i eget liv (ibid). Elever med self-efficacy opplever gjerne å ha tiltro til seg selv og kontroll over de faktorene som påvirker deres liv, noe som kan gjøre det lettere å lykkes på skolen. Self-efficacy kan også beskytte mot utvikling av problematferd (Bandura 1997; Nordahl et al. 2005). Elever som derimot opplever seg selv som en brikke som blir styrt av ytre krefter i omgivelsene eller av medfødte personlighetstrekk, har gjerne en negativ opplevelse av skolehverdagen (Nygård 2007). Dette kan være elever som har liten tro på egne ressurser og at de kan styre sitt eget liv, noe som kan lede til blant annet bekymring og maktesløshet (Befring 2004).

Fordelen med å ha et aktørperspektiv på problematferd er at atferden da blir oppfattet som å være innenfor elevens kontroll. Dette innebærer at eleven, ved å bli bevisst sine intensjoner og tolkninger av virkeligheten, selv kan velge hvilke handlinger som skal utføres eller ikke (Nygård 2007). Relasjonen mellom lærer og elev kan også bedres ved at læreren prøver å forstå hvordan eleven oppfatter sin virkelighet, samt å formidle denne forståelsen til eleven (Nordahl 2002). Gode relasjoner mellom lærere og elever kan bidra til mindre problematferd, bedre trivsel og bedre sosial

kompetanse hos elevene (Sørliie & Nordahl 1998). Ved at voksne tydelig viser at de forstår hvordan eleven opplever sin skolesituasjon, kan eleven også få en bedre selvforståelse (Nordahl et al. 2005; Nygård 2007).

Aktørperspektivet kan derimot ikke forklare alle former for problematferd. Svak impuls kontroll forårsaket av biologiske skader er eksempel på dette (Damsgaard 2005). All atferd kan heller ikke betraktes som rasjonell; atferd i konfliktsituasjoner som krangling og slåssing, er ofte styrt av sterke følelser som derimot lett kan medføre irrasjonelle handlinger (Nordahl 2002).

2.2.3 Det sosialkonstruktivistiske perspektivet

I et *sosialkonstruktivistisk perspektiv* kan negativ elevatferd utvikles og forsterkes ved at for eksempel lærere definerer og stempler denne atferden som problematisk (Overland 2007). Læreres virkelighetsforståelse og forventninger til elever som viser problematferd står sentralt i dette perspektivet (Nordahl et al. 2005). På bakgrunn av lærerens tolkning av elevens atferd konstruerer læreren sin virkelighetsoppfatning av atferden (Damsgaard 2005; Nygård 2007). Denne konstruksjonen kan også involvere egenskapsbeskrivelser av eleven som umulig, ond eller aggressiv (ibid). Hvis denne virkelighetsoppfatningen medfører at eleven møtes med negative forventninger uavhengig av om han viser positiv, nøytral eller negativ atferd, kan det utvikles fastlåste negative roller som heftes ved eleven, og som kan være vanskelig å komme ut av (Nordahl et al. 2005). Elever som kontinuerlig blir utsatt for slike negative forventninger, kan lett komme til å overta lærerens sosiale konstruksjoner som at han er en elev som er vanskelig eller problematisk (Overland 2007).

Sørliie og Nordahl (1998) fant i sin undersøkelse at elever som ikke greide å tilpasse seg en forventet elevrolle ofte ble problemdefinert av lærerne. En forventet elevrolle ble her knyttet til elever som tilegnet seg kunnskap på en hensiktsmessig måte og som tilpasset seg normene for atferd i skolen (ibid). Elever som viste problematferd var derimot kjennetegnet ved at de blant annet var mer selvstendige, mer kritiske og mindre tilpasningsdyktige enn den forventede elevrollen (ibid).

I skolen er maktforholdet mellom lærere og elever asymmetrisk; det er lærere som har makt til å avgjøre hva som er problematferd, hvem som eier årsaken til problematferden og til å sanksjonere denne atferden (Damsgaard 2005). Dette asymmetriske maktforholdet kan føre til at elever lett føler avmakt og blir redusert til en brikke uten kontroll over egen situasjon (Nygård 2007). I den forbindelse er det relevant å poengtere at aggresjon og fysisk utagering kan være et uttrykk for nettopp avmakt (Isdal 2003b). Garbarino (1999) understreker også at det kan være en sammenheng mellom sårede følelser, avmaktsfølelse og utøving av vold.

I en sosialkonstruktivistisk forståelse av problematferd, er det derfor viktig å forhindre at voksnes negative virkelighetskonstruksjoner og forventninger bidrar til å forsterke problematferd. Dette fordrer at lærere inntar en profesjonell og reflektert holdning overfor elever som viser problematferd (Damsgaard 2007). Videre å rose, gi oppmerksomhet til og belønne elever som viser ønsket atferd. Dette er tilnærminger som kan ha en proaktiv effekt, det vil si tiltak som kan forebygge og/eller moderere problematferd (Nordahl et al. 2005). En tydelig klasseledelse, der undervisningen er strukturert og der læreren stiller tydelige forventninger til elevene, kan også fungere proaktivt mot utvikling av problematferd (Nordahl et al. 2005; Ogden 2005).

2.2.4 Mestringsperspektivet

I *mestringsperspektivet* kan problematferd være et uttrykk for at kravene og forventningene eleven møter i skolen er for høye i forhold til elevens forutsetninger. Dette kan lede til tilkortkomning og manglende mestring (Overland 2007). På tross av at alle elever har krav på å få tilpasset opplæring ut ifra sine forutsetninger (Opplæringslova 1998), er dette et ideal som synes vanskelig å realisere i den praktiske skolehverdagen (Damsgaard 2005).

Problematferd kan også oppfattes som et symptom på at eleven prøver å mestre *noe*; dette *noe* kan være å unngå å gjøre det som oppleves som ubehagelig eller å oppnå det som er ønsket (Magnussen 1998). I skolen er det ikke bare skolefaglige ferdigheter som skal mestres; skoledagen setter også krav til at elever skal beherske

ulike sosiale og følelsesmessige utfordringer (Overland 2007). Funn fra Sørli (1998) sin undersøkelse, tyder på at det er en sammenheng mellom problematferd, lav skolefaglig kompetanse og mangelfullt utviklede sosiale ferdigheter hos elever på 4. og 7. trinn. I denne undersøkelsen var det også sammenheng mellom elevvurdert lav selvoppfatning og problematferd (ibid). Lav selvoppfatning kan bidra til at eleven forventer å mislykkes i skolefag, noe som kan lede til negative følelser som frustrasjon, sinne eller at eleven viser problematferd (Overland 2007).

Ifølge Magnussen (1998) er også skolens og foreldrenes evne til å mestre problematferd viktig for at denne atferden skal bli møtt på en hensiktsmessig måte. Bø (2000) og Endrerud (1991) poengterer at dagens samfunn med fulltidsarbeidende foreldre, travelhet og økt profesjonalisering og institusjonalisering av omsorg, oppdragelse og læring, kan ha en negativ innvirkning på barns sosialisering.

I et mestringsperspektiv er det også viktig å ha en forståelse av hvilke faktorer som kan styrke eller beskytte barn slik at de er i bedre stand til å mestre vansker. Rutter (1985) har i sin resilienceforskning, som blir utdypet i kapittel 2.3, funnet at barn som har mange erfaringer i å mestre og som har en trygg følelsesmessig tilknytning til en voksen, er bedre rustet til å takle motgang. I Norge kan for eksempel begrepet *løvetannbarna* knyttes til resilience; dette er tidligere barnevernsbarn som på tross av en tøff oppvekst kan karakteriseres som: '...ukuelige, viltvoksende og livskraftige' (Ringheim & Throndsen 1997 s. 7).

Manglende mestring i skolen, kan også knyttes til Banduras begrep self-efficacy, som også er omtalt i kapittel 2.2.2. Ifølge Bandura (1997) spiller menneskets tro på egen kraft og ressurser en nøkkelrolle i hvordan man har det i hverdagen. Den viktigste kilden til utvikling av self-efficacy er mestringserfaringer, noe som er spesielt viktig før en stabil self-efficacy er blitt etablert. Barn kan også tilegne seg self-efficacy ved å identifisere seg med og imitere troverdige, sosiale rollemodeller som mestrer utfordringer på en hensiktsmessig måte (ibid). Elever som derimot har mange erfaringer i å *ikke* mestre skolens utfordringer, har gjerne liten tiltro til egne ressurser og lave forventninger om å mestre utfordringene de blir stilt overfor (Nordahl et al.

2005). At elever oppfatter seg selv som en brikke, og ikke en aktør i eget liv, kan lede til følelser som oppgitthet, hjelpsløshet og frustrasjon (Nygård 2007).

For å styrke elever som er i en avmaktsposisjon (Askheim 2007), kan Bø (2000) sin ressursmodell være til hjelp. Denne modellen tar utgangspunkt i å identifisere og styrke elevens ressurser og den kompetansen som det sosiale nettverket rundt barnet besitter (ibid). Ressursmodellen kan også føre til at barnet får utviklet sine prososiale, kognitive og andre ferdigheter ved å få individuelt tilpassede utfordringer (ibid). Empowerment kan dermed bidra til utvikling av selvtillit og at elever får større kontroll over eget liv (Bandura 1997; Askheim & Starrin 2007).

2.3 Risikofaktorer og beskyttende faktorer

De fire perspektivene i kapitlene 2.2.1 til 2.2.4 er alle viktige i en systemisk samspillsforståelse av problematferd (Overland 2007). I resilienceforskning er også begrepene risikofaktorer og beskyttende faktorer sentrale i forhold til utvikling av problematferd (Nordahl et al. 2005). Rutters (2007 s. 205) begrep 'resilience' omhandler menneskets motstandskraft til å mestre risiko og negative belastninger.

Risikofaktorer er faktorer knyttet til eleven, skolen, nærmiljøet eller jevnalderrelasjoner som kan bidra til økt risiko for utvikling av problematferd senere (Nordahl et al. 2005). Individuelle risikofaktorer kan være elever med svake sosiale ferdigheter, hyperaktivitet eller et vanskelig temperament. Risikofaktorer knyttet til elevens miljø kan være uheldige oppdragelsestilnæringer eller at skolen mangler felles holdninger og strategier for å takle problematferd. Elever som blir møtt med uklare grenser eller forventninger kan være en konkretisering av dette (Rutter, Giller & Hagell 1998; Nordahl et al. 2005). Oppvekst i nærmiljøer med liten sosial kontroll eller det å bli utsatt for grov medie vold, er andre eksempler på miljørelaterte risikofaktorer (Rutter, Giller & Hagell 1998).

Beskyttende faktorer er derimot faktorer ved eleven selv eller i oppvekstmiljøet som kan modifisere eller styrke elevens evne til å mestre risiko, motgang og stress (Rutter

1985). De beskyttende faktorene kan dermed i samspill med risikofaktorene bidra til å redusere eller hindre en negativ utvikling hos barnet (Nordahl et al. 2005). I et mestringperspektiv er det de beskyttende faktorene som er viktigst; hvilke faktorer er det da som kan bidra til at eleven mestrer å stå imot og å tåle motgang?

Gode sosiale og verbale ferdigheter hos barnet kan ha en beskyttende effekt mot en problemutvikling (Ogden 2005). Videre er barn med høy selvtillit og selvrespekt bedre rustet til å tåle motgang (Rutter 1985). Disse egenskapene kan barn utvikle gjennom mestringserfaringer og gjennom trygge og stabile følelsesmessige relasjoner til voksne nærpåersoner (ibid). I hjemmet kan blant annet en omsorgsfull oppdragelse og en trygg voksentilknytning, bidra til å beskytte mot problemutvikling (Nordahl et al. 2005). For å utvikle gode relasjoner til barn er det blant annet viktig å gi dem anerkjennelse i kraft av hva de er, på tross av at de eventuelt viser problematferd (ibid).

I oppveksten er det å være sosialt ettertraktet og populær i jevnaldergruppen av stor betydning for barn og unge (Skårderud 1998; Pedersen 2006). Å ha venner og være sosialt inkludert blant jevnaldrende er en viktig faktor i utviklingen av identitet og sosiale ferdigheter, men kan også beskytte mot utvikling av problematferd (Rutter, Giller & Hagell 1998; Frønes 2006). I skolen kan blant annet felles holdninger og strategier for å forebygge og møte problematferd ha en beskyttende effekt. Gode relasjoner mellom lærere og elever og det å ha få, felles regler som håndheves konsekvent, er andre faktorer som kan beskytte mot en problemutvikling i skolen (Nordahl et al. 2005).

2.4 Problematferd og opplæring

Siden spesialskoleloven ble integrert i grunnskoleloven i 1975, har tilpasset opplæring og spesialundervisning vært sentrale begreper i skolen (Dalen 2006). Elever som viser problematferd har som alle andre elever lovfestet rett til å få opplæring tilpasset deres evner og forutsetninger i tråd med § 1-2 i opplæringsloven

(1998). Tilpasset opplæring er dermed et overordnet prinsipp som gjelder for all opplæring i skolen (Utdannings- og forskningsdepartementet 2004).

Elever som ikke får tilfredsstillende utbytte av den ordinære tilpassede opplæringen, har ifølge § 5-1 i opplæringsloven (1998) rett til spesialundervisning. Retten til spesialundervisning krever en sakkyndig utredning der blant annet elevens behov og utviklingspotensiale blir utredet (Opplæringslova 1998). Det skal videre utarbeides individuelle opplæringsplaner (IOP), der det formuleres realistiske mål for elevens opplæring. I noen tilfeller kan dette kreve delvis eller helt avvik fra de ordinære læreplanene (Utdannings- og forskningsdepartementet 2004).

Inkludering har vært et sentralt begrep i skolen siden slutten av 1990-årene, og handler om '...å utvikle skole- og læringsmiljøet slik at det skal passe for hele den menneskelige variasjon' (Dalen 2006 s. 23). Dette innebærer at elever som viser problematferd har rett til å gå på sin nærskole og å tilhøre en gruppe (Opplæringslova 1998). Inkludering fordrer også endringer i hele skolens kultur der mangfold og ulikheter i elevgruppen blir verdsatt. Videre at alle elever får delta og tilhøre et sosialt felleskap (Overland 2007). Spesialundervisningen kan derfor i sin helhet gis innenfor den ordinære gruppen eleven tilhører, men kan også gis i mindre grupper eller som enetimer. Selv om undervisning i smågrupper på bakgrunn av faglig nivå, kjønn og etnisk tilhørighet ikke skal være vanlig praksis, viser forskning at både interne og eksterne smågruppetiltak for elever som viser problematferd er relativt vanlig på ungdomstrinnet (Jahnsen, Nergaard & Flaatten 2006). Dette kan ha sammenheng med at denne elevgruppen ikke blir godt nok inkludert innenfor det ordinære skoletilbudet. I St.meld. nr. 30 *Kultur for læring* (2003-2004), blir skolens manglende kompetanse til å forebygge og å møte problematferd på en hensiktsmessig måte nevnt som en mulig årsak til manglende inkludering av denne elevgruppen.

Spesialundervisning er det mest brukte tiltaket overfor elever som viser problematferd (Sørli og Nordahl 1998). Paradoksalt nok er innholdet i denne undervisningen i stor grad knyttet til opplæring i basisfagene matematikk, norsk og engelsk, og ikke tiltak som kan ha en proaktiv eller atferdskorrigerende effekt (ibid).

Eksempler på slike tiltak er blant annet sosial ferdighetstrening (Elliott & Gresham 2002) og å lære problemløsning ved konflikter (Webster-Stratton 2006). I undersøkelsen til Sørli og Nordahl (1998) hadde elevene som ble problemdefinert av lærerne mange negative opplevelser knyttet til spesialundervisningen. Denne elevgruppen kom også dårligere ut enn sine medelever blant annet i skolefaglig og sosial kompetanse. Videre hadde de dårligere selvoppfatning og dårligere relasjoner til sine jevnaldrende. Sørli og Nordahl (1998) stiller på bakgrunn av dette spørsmål ved om innholdet i spesialundervisningen er hensiktsmessig for denne elevgruppen.

2.5 Assistenter i skolen

2.5.1 Bakgrunn og oppgaver

I et historisk perspektiv kan bruken av assistenter i skolen knyttes til integreringsloven av 1975, da Lov om spesialskoler ble innlemmet i grunnskoleloven (Fox 2000). Denne lovendringen bidro til at alle barn, uavhengig av funksjonshemming, fikk rett til å gå på sin hjemmeskole og fikk rett til opplæring (Kjellemo 1995). Blomkomiteens utredning i forkant av lovsammenslåingen i 1975, førte også til en utvidelse av opplæringsbegrepet (St.meld. nr. 23 (1997-1998)). Dette bidro til at opplæringen ikke bare skulle omfatte tradisjonelle skolefag, men kunne også innebære blant annet opplæring i sosiale og praktiske ferdigheter (Kjellemo 1995). Integrering av barn med spesielle behov ble dermed en viktig oppgave i skolen (Dalen 2006). Bruken av assistenter knyttet til denne elevgruppen kan dermed ses på som ett av tiltakene for å realisere målet om økt integrering (Fox 2000).

Skoleassistentene tilhører ikke en egen profesjon, men utgjør i praksis en svært uensartet gruppe når det gjelder både utdannings- og yrkesbakgrunn (French 1999; Fox 2000). Mens noen assistenter kan ha fagbrev som barne- og ungdomsarbeider eller ulike former for assistentkurs, har andre ingen utdanning eller praksiserfaring som er direkte relevant for assistentjobben (Fox 2000). Videre er det flest kvinner

som arbeider som assistenter og gjennomsnittsalderen synes å være rundt 40 år (Johnsen 1996; French 1999).

I litteratur som blir brukt i assistentopplæringen i Norge blir det presisert at assistenter primært skal ha en støttefunksjon for elever med spesielle behov (Gjørund & Huseby 2005). Assistenter skal også være en støtte for lærere og for skolen (ibid). Videre skal assistenter ikke praktisere spesialundervisning eller ha større ansvar enn vedkommende kan mestre (Fox 2000). Sentrale støttende oppgaver for assistenter som arbeider med elever som viser problematferd, kan blant annet være å tilrettelegge for at eleven skal oppleve mestring, belønne positiv atferd, forutse problematferd, sette grenser og å kunne takle problematferd på en hensiktsmessig måte (Fox 2000; Gjørund & Huseby 2005). Assistenters støttefunksjon i forhold til lærere omfatter blant annet samarbeid i skolehverdagen. Samarbeid med lærere i forbindelse med utvikling av elevers IOP kan være et eksempel på dette (Fox 2000). Deltakelse i samarbeidet mellom skole og hjem eller i spesialpedagogisk team, er eksempler på støttende oppgaver assistentene kan ha i forhold til skolen som system (ibid).

2.5.2 Omfanget av assistentbruken i skolen

Tall fra Grunnskolens informasjonssystem (GSI) viser at antallet elever med enkeltvedtak som har assistent som en del av sitt spesialpedagogiske tilbud, har økt gradvis i det siste tiåret (GSI 1998-2008). I skoleåret 1998-99 fikk for eksempel 11309 elever tildelt timer med assistent som en del av sitt spesialpedagogiske tilbud. For skoleåret 2008-2009 var tilsvarende tall 22755 (ibid). I en undersøkelse om assistentbruken i Finnmark, fant Johnsen (1996) at 63% av assistentene hadde enetimer med elever med spesielle behov. For skoleåret 1995/96 hadde assistentene ansvaret for 29% av spesialundervisningen (Skårbrevik 1996). Videre fant Nordahl og Overland (1998) i en undersøkelse om spesialundervisningen i Oslo kommune, at assistentene hadde ansvaret for hele 48% av spesialundervisningen. Siden elevgruppen som viser problematferd utgjør omtrent 40% av elevene som får

spesialundervisning i Norge (Sørli & Nordahl 1998), er det nærliggende å tro at mange av disse elevene har en assistent knyttet til sitt opplæringstilbud.

2.5.3 Retningslinjer for bruk av assistenter i skolen

Assistenter kan bli brukt som en generell ressurs i elevgrupper uten at vedkommende er knyttet til elever med enkeltvedtak etter § 5-1 i opplæringsloven (1998). I dette kapittelet vil jeg derimot gjøre rede for hvilke formelle retningslinjer som gjelder for bruk av assistenter knyttet til elever som har enkeltvedtak. Den som er ansvarlig for spesialundervisningen må ha godkjent lærerutdanning, men assistenter kan til en viss grad støtte læreren i arbeidet med å gi spesialundervisning (Utdannings- og forskningsdepartementet 2004). Forutsetningen for å bruke assistenter i spesialundervisningen, er at disse får faglig veiledning av en ansvarlig lærer. Ansvarlig lærer skal dessuten ha tilsyn med assistentenes arbeid (ibid).

Videre må ikke bruken av assistenter i spesialundervisningen redusere elevens muligheter til å få et forsvarlig utbytte av opplæringen (Utdannings- og forskningsdepartementet 2004). Tidligere skulle elever med rett til spesialundervisning få en opplæring som var *likeverdig* med den opplæringen som andre elever fikk. Hva som er likeverdig opplæring bygger i stor grad på skjønn, og dette prinsippet har i pedagogisk og juridisk praksis vist seg å være lite hensiktsmessig da det er vanskelig å måle likeverdighet objektivt (Kjellemo 1995). I opplæringsloven (1998) ble prinsippet om likeverdig opplæring erstattet med at elever skal få et *forsvarlig utbytte* av spesialundervisningen (Opplæringslova 1998; Johannessen, Kokkersvold & Vedeler 2005). I praksis kan det fortsatt være vanskelig å vurdere om for eksempel bruken av assistenter reduserer elevens utbytte av opplæringen. Elever har likevel ikke krav på å få det best mulige opplæringstilbudet, men derimot et opplæringstilbud som er forsvarlig innenfor de økonomiske rammene i kommunen og de individuelle målene som er satt for eleven (ibid).

Videre er det den pedagogisk-psykologiske tjenesten (PPT) som utreder og eventuelt tilrår om eleven har behov for spesialundervisning (Utdannings- og

forskningsdepartementet 2004). I PPT sin tilråding skal det presiseres om eleven har behov for en assistent for å få et forsvarlig opplæringstilbud. I elevens IOP skal det også spesifiseres hvordan en eventuell assistent skal brukes for å sikre eleven et forsvarlig opplæringstilbud (ibid).

Oppsummerende vurderer jeg de formelle retningslinjene for bruk av assistenter i spesialundervisningen som relativt utydelige. I retningslinjene kommer det for eksempel ikke klart frem hvilken rolle, hvilke oppgaver og hvilket ansvar assistentene skal ha, noe som kan bidra til ulik tolkning og ulik praksis fra skole til skole. I litteratur som blir brukt i opplæringen av assistenter i Norge, kommer derimot dette langt tydeligere frem (Fox 2000; Gjørund & Huseby 2005).

2.6 Forskning om assistentbruken i skolen

Her vil jeg presentere funn fra nyere norsk og internasjonal forskning om assistentbruken i skolen. I denne presentasjonen har jeg vektlagt funn som i særlig grad kan relateres til problemstillingen *Hvordan møter assistenter elever som viser problematferd på barnetrinnet?* I Norge finnes det lite forskning om bruk av assistenter i skolen. På bakgrunn av den omfattende bruken av assistenter i norsk skole er dette et interessant funn i seg selv. Internasjonalt foreligger det derimot mye forskning om dette temaet. Presentasjonen av internasjonal forskning i kapittel 2.6.2 representerer derfor bare et lite utsnitt av denne forskningen.

2.6.1 Norsk forskning

I en spørreundersøkelse blant assistenter i grunnskolen i Finnmark, fant Johnsen (1996) at assistenter ble mest brukt i vanlige skoletimer i klassen. Under halvparten av assistentene svarte at de ikke fikk veiledning av lærer, og at de i liten grad deltok i samarbeid med foresatte og det øvrige hjelpeapparatet rundt eleven. Videre manglet 71% av respondentene en skriftlig arbeidsinstruks. Av de assistentene som hadde enetimer med elever (Se kapittel 2.5.2), svarte 35% at de laget opplegget for eleven

selv. Videre hadde 56% av assistentene kjennskap til elevenes IOP. I denne undersøkelsen utgjorde konsentrasjons- og atferdsproblematikk den største vanskegruppen (ibid).

Solheim (2000) gjennomførte en intervjuundersøkelse om inkludering av elever med fysisk funksjonshemming i grunnskolen i Hordaland. I undersøkelsen kom det frem at assistenter var en viktig faktor i integrering av elever med fysisk funksjonshemming. På den annen side ble en *for* tett relasjon mellom assistenter og elever betegnet som negativt. En slik tett relasjon kunne føre til at eleven fikk et avhengighetsforhold til assistenten. Dette bidro også til at eleven lett ble noe isolert fra lærer og medelever. Assistentene i undersøkelsen hadde både faglige og praktiske oppgaver knyttet til elevgruppen, men det var avsatt lite tid til samarbeid og veiledning fra lærer (ibid).

Asbjørnslett (2005) gjorde en intervjuundersøkelse blant ungdommer med fysisk funksjonsnedsettelse om deres erfaringer med deltakelse i skolen. I denne undersøkelsen fant hun blant annet at assistenter kunne bidra til å redusere disse elevenes samspill med jevnaldrende, ved at de nærmest 'invaderte' eleven (ibid s. 18). Assistentene kunne også hemme elevens opplevelse av frihet, selvstendighet og medbestemmelse.

Fyrstro (2008) fant i en intervjuundersøkelse blant skoleassistenter, at relasjonen mellom assistenter og elever med multifunksjonshemming er en viktig faktor i samspillet mellom disse aktørene. Videre var nok tid og full oppmerksomhet rettet mot elevene, viktige faktorer for et godt samspill mellom assistenter og elever. I undersøkelsen kom det også frem at assistentenes kompetanse i stor grad var fremkommet gjennom erfaring med elevgruppen og at samarbeid i personalgruppen hadde innvirkning på kvaliteten av samspillet mellom assistenter og elever (ibid).

2.6.2 Internasjonal forskning

I en kvalitativ undersøkelse om assistenters innvirkning på elever med ulike lærevansker i USA, fant Giangreco et al. (1997) at assistentene hadde begrenset kompetanse i å gi faglig veiledning til elever. Derimot mestret de godt å gi omsorg til elever med lærevansker. Det var også mye unødvendig fysisk nærhet mellom elever og assistenter, noe som bidro til avhengighet og tap av personlig kontroll. Denne nærheten hadde også negativ innvirkning på elevenes relasjoner til jevnaldrende. Assistentene i denne undersøkelsen manglet også en tydelig oppgave- og ansvarsfordeling (ibid).

Ainscow (2000) er opptatt av hvordan normalskolen i England kan utvikle en mer inkluderende praksis for alle elever. Funn fra hennes forskning viser at assistenter kan være en trygg støtte og kan bidra til å skape økt interaksjon mellom elever med spesielle behov og andre elever. Men assistentene kan også være en barriere mot inkludering av denne elevgruppen. Elever med spesielle behov henvendte seg for eksempel mer til assistenter enn til lærere og medelever. Noen elever fikk dessuten ikke nok utfordringer på grunn av at assistentene gjorde skolearbeidet for dem (ibid).

I en spørreundersøkelse blant 447 spesiallærere i Colorado, fant French (2001) at lærerne hadde lite fastsatt tid til samarbeid og veiledning med assistentene. Videre at lærerne i liten grad planla assistentenes arbeid. Fordelene ved å bruke assistenter i klassen var blant annet at disse møtte elevenes behov på en tilfredsstillende måte og bidro til å skape et positivt klassemiljø. Ulempene var blant annet knyttet til assistenter med svak kompetanse, som viste uegnet atferd eller som ikke evnet å ta selvstendig initiativ overfor elever (ibid).

Hemmingsson, Borell og Gustavsson (2003) gjorde en undersøkelse der de ved hjelp av observasjon og intervjuer undersøkte assistenters innvirkning på inkludering av elever med fysisk funksjonshemming i Sverige. Syv elever og deres lærere og assistenter deltok i undersøkelsen. Tre kategorier assistenter ble identifisert i undersøkelsen på bakgrunn av graden av fysisk nærhet til eleven og hvem som tok

initiativ til å gi hjelp: 'Stand-in', 'Help-Teacher' og 'Back-up' (ibid s. 91).

Assistenter som fungerte som en 'Stand-in', satt fysisk nær eleven, tok selv initiativ til å hjelpe eleven og gjorde deler av elevens arbeidsoppgaver. Assistenter som fungerte som en hjelpelærer hadde mer avstand til eleven og her tok både eleven selv og assistenten initiativ til hjelp. Denne assistentkategorien var oppmerksom på, og brukte ulike tilnærminger for å ivareta elevens behov for samspill med jevnaldrende. Back-up-assistentene var plassert utenfor elevgruppen, og her var det eleven eller læreren som tok initiativ til at assistenten skulle bidra med hjelp (ibid).

I England ble det i perioden 1996-2003 gjennomført en multimetodisk longitudinell studie av effekten av å bruke assistenter i primary schools. Blatchford et al. (2007) fant at 50% av assistentene var ansatt for å støtte elever med lærevansker eller som viste utfordrende atferd. Den dominerende assistentrollen i klasserommet var en aktiv og direkte tilnærming til elevene: '...the pedagogical role' (ibid s. 5). Studien viste likevel at assistentene hadde størst indirekte effekt på elevenes læring; det var en mer individualisert lærer-elev oppmerksomhet når assistentene var tilstede. Når assistentene ikke var i klasserommet, hadde elevene en mer passiv rolle. Assistentene manglet ofte arbeidsinstruksjoner. Manglende retningslinjer for bruk av assistenter bidro til det var vanskelig å skille lærer- og assistentrollen (ibid).

Takala (2007) gjorde en studie der hun ved hjelp av intervjuer og observasjoner undersøkte hvilke oppgaver 14 assistenter hadde i vanlige skoler og i spesialskoler i Finland. Elevene som assistentene arbeidet med hadde språkvansker og generelle lærevansker. Takala identifiserte i alt 11 assistentoppgaver som var vanlige i de to skoleslagene. Direkte arbeid med elever som å sitte ved siden av urolige elever, forebygge konflikter, støtte elever i forbindelse med skolearbeid, samtale med elever og omsorgsoppgaver var mest vanlig i normalskolen. Indirekte oppgaver som å assistere læreren, samtaler med voksne, venting og tilrettelegging var mest vanlig i spesialskolen. Samarbeidet mellom assistenter og lærere var ofte tilfeldig og lite planlagt både i de vanlige skolene og i spesialskolene. Undersøkelsen viste at relasjonen mellom assistenter og lærere er viktige. Videre at det å inkludere

assistentene mer i samarbeidet rundt elever med spesielle behov, vil ha en innvirkning på kvaliteten på den opplæringen elevene får (ibid).

2.6.3 Oppsummering av forskning

Gjennomgangen av norsk og internasjonal forskning viser at bruken av assistenter knyttet til elever med spesielle behov, både kan ha positive og negative effekter. Assistentene kan bidra til at elever med spesielle behov blir bedre inkludert blant jevnaldrende, derimot kan en for tett relasjon mellom elever og assistenter være en barriere som hindrer nettopp dette. Videre arbeider assistentene ofte i direkte kontakt med elever med spesielle behov og hjelper dem med skolefag og i praktiske oppgaver. På den ene siden kan assistentenes tilstedeværelse ha en positiv innvirkning på klasse- og læringsmiljøet til elevene. På den annen side viser forskningen også at assistenter kan mangle kompetanse til å veilede elevene. Av denne forskningen kommer det også frem at assistenter i liten grad har avklarte oppgaver og ansvar overfor de elevene de skal arbeide med. Manglende stillingsinstrukser for arbeidet forekommer derfor hyppig. Videre deltar assistenter i liten grad i samarbeidet med lærere, foreldre og det øvrige hjelpeapparatet, og de får relativt lite veiledning fra de lærerne som er ansvarlig for spesialundervisningen.

Presentasjonen av norsk og internasjonal forskning gir et bilde av hvilke direkte oppgaver assistenter kan ha i forhold til elever med spesielle behov, men også hvordan andre faktorer i skolen kan ha innvirkning på disse oppgavene. I denne forskningen kommer likevel ikke assistenters problemforståelse og hvilken tilnærming de har til elever som viser problematferd eksplisitt til uttrykk.

Forskningen gir heller ikke svar på hvordan assistenter konkret møter og ivaretar elever som viser problematferd. Det er dette jeg vil prøve å finne svar på gjennom problemstillingen *Hvordan møter assistenter elever som viser problematferd på barnetrinnet?*

3. Metodisk tilnærming

I kapittel 3 vil jeg først presentere det vitenskapsteoretiske perspektivet i denne undersøkelsen. Videre vil jeg gjøre rede for valg av datainnsamlingsmetode, utvikling av intervjuguide og kriterier for utvelging av informanter. Jeg vil også drøfte gjennomføringen av intervjuene og hvordan datamaterialet er blitt analysert. Til slutt vil jeg drøfte spørsmål knyttet til verifisering av forskningsprosessen og etiske problemstillinger knyttet til undersøkelsen.

3.1 Kvalitativ forskningstilnærming

3.1.1 Fenomenologi

I dette prosjektet har jeg valgt en fenomenologisk forskningstilnærming; det er assistentenes perspektiv som blir løftet frem og det er deres subjektive opplevelser og erfaringer jeg som forsker skal prøve å forstå betydningen av (Gall, Gall & Borg 2007). For å få innsikt i hvordan informantene opplever fenomenet må forskeren være empatisk nøytral. Dette krever både innlevelse i informantenes perspektiv, men også en objektiv refleksjon over den informasjonen forskeren får del i (Vedeler 2000). Fenomenologi betyr 'læra om fenomena' og er en vitenskapsteoretisk retning som er inspirert av filosofi (Skirbekk og Gilje 1989 s. 315). Fenomenologien kan deles inn i to retninger: psykologisk og hermeneutisk fenomenologi. I den psykologiske fenomenologien skal forskeren beskrive informantenes livsverden så objektivt som mulig uten å tolke denne. Idealet innen denne retningen er Husserls begrep 'epoche', noe som innebærer at forskeren prøver å se bort fra egen forforståelse og møte informantene med et åpent sinn (Creswell 2007 s. 273). Den hermeneutiske fenomenologien, som jeg har lagt til grunn i dette prosjektet, innebærer derimot at forskeren både skal beskrive og tolke fenomenet som studeres (ibid.). Dette blir nærmere beskrevet i kapittel 3.1.2 og kapittel 3.3.

3.1.2 Hermeneutikk

Hermeneutikk, eller '...læren om tolkning...' (Dalen 2004, s. 20), er en vitenskapsteoretisk tilnærming for hvordan tekster kan tolkes og forstås (Patel & Davidson 1995). For å kunne forstå og forklare hvordan assistentene møter elever som viser problematferd, må jeg som forsker først tolke meningen i det assistentene sier. I den forbindelse er begrepet dobbel-hermeneutikk relevant (Glosvik 2008). For at assistentene skal kunne formidle sin egen forståelse, må de først tolke egne erfaringer og opplevelser knyttet til arbeidet med denne elevgruppen. I dette prosjektet representerer intervjudataene assistentenes selvforståelse. Det er denne selvforståelsen jeg i neste omgang skal tolke for å kunne forstå og forklare (ibid).

Tolkningsprosessen kan beskrives ved hjelp av den hermeneutiske spiralen, der forskeren kontinuerlig veksler mellom en hel- og deltolkning av teksten. For hver gang forskeren leser intervjudataene, er målet å få en mer utvidet og dypere forståelse av tekstens mening (Kvale 1998). Den hermeneutiske spiralen fordrer også at forskeren har evne til selvrefleksjon og til å kritisk vurdere i hvilken grad egen førforståelse kan ha påvirket tolkningen og dermed helhetsforståelsen (Fugleseth 2006). I tolkningsprosessen er også Wormnæs (2005) sin forståelsesmodell sentral; i denne modellen må både forskerens førforståelse, intervjudataene og det med-gitte, det vil si forhold knyttet til selve intervjusituasjonen, ses i sammenheng for å få en helhetlig forståelse av informantenes livsverden (ibid).

3.2 Det kvalitative forskningsintervju

I dette masterprosjektet har jeg valgt å samle inn data ved hjelp av kvalitative forskningsintervjuer, eller det Kvale (2007 s. 21) definerer som det halvstrukturerte livsverdensintervjuet: '...et intervju som har som formål å innhente beskrivelser av den intervjuedes livsverden, men henblikk på fortolkning av de beskrevne fenomenene'. Bakgrunnen for at jeg har valgt intervju som metode for datainnsamlingen, er at jeg ønsker å få innsikt i og prøve å forstå assistentenes

livsverden (Kvale 2007). Observasjon kunne ha vært en egnet metode hvis jeg bare skulle undersøke assistentenes arbeidsoppgaver (Vedeler 2000). Jeg ønsker derimot å få en dypere forståelse av assistentenes tanker, erfaringer og opplevelser knyttet til arbeidet med elever som viser problematferd. Jeg vurderer derfor intervju som den mest hensiktsmessige datainnsamlingsmetoden i dette prosjektet (ibid).

Det kvalitative forskningsintervjuet er semistrukturert, noe som innebærer at forskeren bruker en intervjuguide med tema og forslag til spørsmål under hvert tema (Kvale 2007). Men denne intervjuformen åpner også opp for at det kan stilles oppklarende spørsmål under intervjuet, dette for å bekrefte eller avkrefte om forsker og informant har en felles forståelse. En av styrkene ved halvstrukturerte intervjuer er videre at det er mulig å få frem spennvidden og mangfoldet i assistentenes livsverden (ibid). Semistrukturerte intervjuer er også best egnet når utvalget er lite (Johnsen 2006). Jeg vurderer derfor denne intervjuformen som egnet i dette prosjektet.

3.2.1 Utforming og utprøving av intervjuguiden

I utformingen av intervjuguiden (Vedlegg 12), har jeg vektlagt at temaene og spørsmålene under hvert tema skal ha relevans for problemstillingen og forskningsspørsmålene (Dalen 2004). Jeg har derfor arbeidet mye med å overføre forskningsspørsmålene til konkrete temaer og spørsmål i intervjuguiden (Kvale 2007). Temaene i intervjuguiden er laget med utgangspunkt i gjennomgang av relevant forskning om problematferd og assistentbruk knyttet til elever med spesielle behov. Spørsmålene under hvert tema har jeg forsøkt å lage slik at de kan bidra til å skape en dynamisk samtale og for å generere fyldige intervjudata (Dalen 2004; Kvale 2007).

Jeg har gjennomført to prøveintervjuer med assistenter fra egen arbeidsplass for å trene på intervjuerrollen og for å teste ut hvordan spørsmålene i intervjuguiden fungerte i praksis. Før prøveintervjuene ba jeg assistentene om å være særlig kritiske til om de forstod spørsmålene greit, om jeg brukte vanskelige begreper i spørsmålene eller om noen spørsmål ble oppfattet som avhør (Dalen 2004). Siden jeg hadde testet

båndopptakerutstyret i et tidligere intervjuprosjekt, ble ikke prøveintervjuene tatt opp på bånd. Etter prøveintervjuene ble intervjuguiden revidert ved at jeg sløyfet spørsmål som ble oppfattet som unødvendige, samt at noen spørsmål ble forenklet. Dette ble gjort ved å bytte ut abstrakte begreper med mer dagligdagse uttrykk. Verbalt og fysisk utagerende atferd ble for eksempel erstattet med begrepene språklig utagering og å utagere med kroppen (Vedlegg nr. 12, spørsmål 3b og 3c).

Intervjuguiden er delt inn i tre hovedtemaer. Det første temaet omfatter *bakgrunnsopplysninger* som kjønn, alder, utdanning og yrkeserfaring. Det andre temaet omhandler assistentenes forståelse av problematferd. *Forståelsen* av problematferd er viktig fordi denne ofte danner grunnlaget for hvordan voksne møter problematferd i praksis (Overland 2007). *Assistentenes oppgaver* er et tema som både omfatter assistentenes direkte oppgaver med elevene, men også hvilke faktorer som kan påvirke assistentenes direkte oppgaver.

3.2.2 Kriterier for utvelging av informanter

Informantene i denne undersøkelsen er assistenter som arbeider med elever som viser problematferd på barnetrinnet. Jeg har valgt barnetrinnet som forskningsfelt siden jeg har minst kjennskap til dette trinnet fra egen lærerpraksis. Selv om både lærere og rektorer kunne gitt meg mye informasjon om assistentenes arbeid i skolen, tror jeg likevel det er assistentene selv som er i best stand til å gjøre rede for egen problemforståelse og hvilke oppgaver de har i forhold til denne elevgruppen. I utgangspunktet hadde jeg tenkt et utvalg på 4-5 informanter, men det er likevel metningspunktet og formålet med intervjuet som skal avgjøre hvor mange informanter jeg skal intervjuer (Kvale 2007). For å sette sammen utvalget har jeg valgt en kriteriebasert utvelging (Dalen 2004). De to første kriteriene nedenfor representerer det informantene i utvalget bør ha felles. De to siste kriteriene er valgt for å prøve å få et så allsidig utvalg som mulig, noe som kan øke sjansen til å få interessante data (Repstad 1998). Assistentene i utvalget mitt bør ha følgende kriterier:

-
- De bør ha stillingsbetegnelsen *skoleassistent* med eller uten relevant fagbrev.
 - De bør primært arbeide med elever som viser problematferd.
 - Begge kjønn bør være representert.
 - Assistenter i ulike aldersgrupper bør være representert.

For å skaffe meg informanter, sendte jeg først en forepørsel til Fagavdeling barnehage og skole i Bergen kommune (Vedlegg nr. 1). Jeg fikk da tillatelse til å gjennomføre en intervjuundersøkelse blant skoleassistenter i denne kommunen (Vedlegg nr. 2). Ved tilfeldig utvelging trekte jeg deretter ut to bydeler som informantene i prosjektet skulle rekrutteres fra. Videre sendte jeg et informasjonsskriv om undersøkelsen til oppvekstrådgiverne i de to bydelene (Vedlegg nr. 3). Etter at prosjektet var godkjent av Norsk samfunnsvitenskapelige datatjeneste (NSD) (Vedlegg nr. 6), sendte jeg en forespørsel til rektorer ved skoler med barnetrinn i de to bydelene. I brevet informerte jeg om undersøkelsen og forespurte rektorene om de kunne være behjelpelige med å skaffe informanter (Vedlegg nr. 4).

3.2.3 Endelig utvalg

Forespørslene til rektorene ble sendt ut samtidig og disse ble fulgt opp ved hjelp av telefonkontakt og e-mail. De fleste rektorene var positive til undersøkelsen men greide ikke å rekruttere aktuelle informanter. Jeg fikk likevel positiv tilbakemelding fra rektorer ved seks ulike skoler. Assistentene ved disse skolene fikk tilsendt et informasjonsskriv om undersøkelsen, samt en samtykkeerklæring (Vedlegg nr. 5). Etter at jeg hadde mottatt et signert samtykke fra informantene, tok jeg kontakt med dem per telefon og avtalte tidspunkt og sted for intervjuene.

Det endelige utvalget utgjorde da seks informanter. Selv om jeg i utgangspunktet hadde planlagt et utvalg på 4-5 assistenter, fant jeg det unaturlig å eventuelt utelate en av de seks assistentene. En av fordelene med en kvalitativ undersøkelse er nettopp at

forskeren kan gjøre endringer underveis (Vedeler 2000). Det endelige utvalget bestod således av fem kvinner og en mann som alle var i ulik alder. Videre arbeidet alle de seks assistentene primært med elever som viser problematferd på barnetrinnet.

3.2.4 Intervjusituasjonen

Intervjuene er gjennomført i perioden oktober til desember 2008. Før intervjuene startet, ble assistentene informert om taushetsplikten min i forhold til informasjon som fremkom under intervjuene. Videre at intervjudataene ville bli behandlet konfidensielt og at informantene kunne trekke seg fra deltakelse i studien uten at det ville få negative konsekvenser for dem. Alle de seks intervjuene ble gjennomført i skoletiden på assistentenes respektive arbeidsplasser. Dette førte til at det i noen intervjuer forekom noe bakgrunnstøy, som for eksempel elever som lekte utenfor eller personer som kom inn i intervjulokalet. Det virket likevel ikke som at assistentene ble forstyrret av dette. Noen av assistentene hadde begrenset tid avsatt til gjennomføring av intervjuene, noe som bidro til en noe stressende intervjusituasjon der noen svar ble relativt korte. Videre at spørsmål som burde blitt utdypet ikke ble det, og der kanskje assistentenes refleksjoner over de ulike spørsmålene ble noe redusert. Andre assistenter hadde derimot god tid til å gjennomføre intervjuene og disse intervjuene bar mer preg av refleksjon og tid til å utdype svarene.

Jeg opplevde en god kontakt og dialog med informantene under intervjuene. Selv om jeg før intervjuene presiserte at formålet med intervjuet ikke var å teste ut eller å vurdere assistentenes kompetanse, virket noen av informantene likevel usikre på om de hadde svart riktig eller om svarene de gav var gode nok. Andre informanter virket derimot trygge på det de formidlet om sin livsverden (Kvale 2007). Creswell (2007) poengterer nettopp at den virkelige kunnskapen er den kunnskapen som utvikles i samtalen mellom intervjuer og informanter. Atmosfæren i intervjuene rommet alt fra latter og smil til sinne og frustrasjon; noen assistenter var stolt av jobben sin, mens andre var tydelig oppgitt og ikke fornøyd med egen arbeidssituasjon.

Intervjuene var relativt korte; fra 30 til 45 minutter, noe som bidro til at jeg fikk gjennomgående korte og konsise svar på de ulike spørsmålene. Informantene kom i liten grad med utenomsnakk som ikke var relatert til intervju spørsmålene. På denne måten ble det lettere å få en oversikt over intervjudataene, noe som også gjorde analysearbeidet enklere. På den annen side greide jeg kanskje ikke å få så fylldige intervjudata som jeg hadde tenkt (Dalen 2004; Kvale 2007). Intervjuguiden ble fulgt i alle intervjuene, mens utdypende spørsmål ble brukt i relativt liten grad. Min begrensede intervjukompetanse og redselen for å stille ledende spørsmål kan være en forklaring på dette. Samtidig overdrev jeg kanskje det fenomenologiske idealet om å lytte aktivt og ikke avbryte informanten med unødvendige spørsmål (Kvale 2007), noe som gikk på bekostning av den hermeneutiske tilnærmingen om å stille fortolkende og oppklarende spørsmål underveis (ibid). Svarene fra informantene kom stort sett spontant etter at spørsmålene ble stilt. Ved noen anledninger måtte jeg likevel gjenta eller omformulere spørsmålet for at informanten skulle forstå. De fleste informantene syntes at spørsmålene var greie og som forventet, mens noen kommenterte at det av og til var vanskelig å forstå spørsmålene. Enkelte informanter gav også uttrykk for at det var vanskelig å generalisere svarene siden de arbeidet med elever som var svært forskjellige. Umiddelbart etter intervjuene skrev jeg ned mine refleksjoner om hendelser, spesielle følelsesutbrudd og andre forhold ved intervjukonteksten. Disse memosene ble brukt i den videre analysen og tolkningen av intervjudataene, og utgjør således det med-gitte i den hermeneutiske tolkningsprosessen (Dalen 2004; Wormnæs 2005).

3.3 Analyse av intervjudata

Å analysere innebærer å dele datamaterialet i mindre deler for å kunne tolke og forklare meningen i det som formidles (Kvale 2007). Analysen startet allerede under intervjuene; ved at jeg stilte noen fortolkende spørsmål til informantene (ibid). Under intervjuene begynte jeg også å reflektere over ulike utsagn informantene kom med og hvordan enkelte utsagn ble uttrykt. Etter hvert intervju hørte jeg gjennom

lydbåndopptaket for å få en helhetlig forståelse av hvert intervju. Umiddelbare tanker om sentrale tema og mulig tolkninger ble notert ned og brukt i den videre analyseprosessen. Deretter transkriberte jeg intervjuene, noe som bidro til at jeg fikk en god kjennskap til innholdet (Dalen 2004). Selv om intervjuene var relativt korte, var transkriberingen likevel en tidkrevende prosess. Jeg måtte høre gjennom båndet flere ganger for å kontrollere at jeg skrev ned det informanten faktisk sa. Noen av informantene snakket svært fort og sammen med til tider mye bakgrunnsstøy, bidro dette til at transkriberingen ble krevende. I overføringen fra tale til tekst, har jeg vektlagt at intervjuteksten skal ha en leservennlig og skriftlig form. Dette innebærer at dialektuttrykk er omgjort til bokmål. Typiske muntlige uttrykk og pauser er også i stor grad utelatt i den skriftlige intervjuteksten (Kvale 2007).

Til hjelp for å få en mer oversiktlig og helhetlig analyse, organiserte jeg først det transkriberte intervjumaterialet i en datasynopse. Her ble svarene assistentene gav på de ulike spørsmålene, sammenstilt i en oversiktlig tabell. I denne tabellen ble informantene kodet som assistent 1 = A1, assistent 2 = A2 og så videre. Hvis jeg hadde brukt disse kodene i forbindelse med presentasjonen av empiri i oppgaven, kunne leseren lettere ha fulgt resonnementet til den enkelte assistenten. Når jeg likevel har valgt å *ikke* bruke disse kodene i masteroppgaven, skyldes dette at hensynet til informantenes anonymitet er overordnet og skal ivaretas (NESH 2006). Sitatene blir derfor presentert på en slik måte at det i minst mulig grad skal være mulig å identifisere hvem som har sagt hva.

Etter at intervjudataene ble sammenstilt i en datasynopse, bearbeidet jeg disse ved hjelp av en kategoribasert analyse (Holter 1996; Kvale 2007). På bakgrunn av grundig gjennomlesning av intervjuene, delte jeg først de transkriberte intervjudataene inn i meningsfulle segmenter (Gall, Gall & Borg 2007). Deretter kodet jeg segmentene ved å sette begreper eller merkelapper på dem (Strauss & Corbin 1990) (Vedlegg nr. 7). Målet med denne kodingsprosessen var å redusere datamaterialet og få en bedre oversikt over hvilke tema informantene vektla i intervjuene (Befring 2007).

De kodede segmentene ble deretter plassert i kategorier. En kategori er ifølge Gall, Gall og Borg (2007 s. 467) '...a construct that refers to a certain type of phenomenon mentioned in the database'. Kategoriene utviklet jeg gjennom en hermeneutisk prosess der jeg gradvis fikk en mer utvidet forståelse av datamaterialet (Kvale 1998). I denne prosessen brukte jeg både min egen førforståelse, memosene (Dalen 2004) og min intuitive førstegangsanalyse som nevnt i starten av kapittel 3.3 (Wormnæs 2005). Kategoriene *Assistentenes bakgrunn*, *Forståelse av problematferd* og *Faktorer som kan påvirke assistentenes direkte oppgaver med elevene* ble utviklet på bakgrunn av tema i intervjuguiden. Kategorien *Direkte oppgaver* ble derimot utviklet på bakgrunn av mønstre som utkrystalliserte seg i datamaterialet. En oversikt over kategorier og underkategorier er presentert i vedlegg nummer 8. I vedlegg nummer 9 er det vist eksempler på prosessen fra koding av intervjudata til kategorisering. I noen få tilfeller er også de samme intervjudataene plassert i to ulike kategorier (Vedlegg nr. 11).

Formålet med denne undersøkelsen er først og fremst å prøve å forstå assistentenes livsverden. For å tydeliggjøre forståelsesperspektivet, har jeg i analyse og tolkning brukt Befrings (2007) tre analysenivåer som referanseramme (Vedlegg nr. 10). *Den deskriptive forståelsen* representerer assistentenes selvforståelse, det vil si det assistentene sier under intervjuene. Dette blir i kapittel 4 presentert som direkte og indirekte sitater fra assistentene. *Tolkingsforståelsen* omfatter forskerens tolkning av assistentenes selvforståelse. Denne tolkningen må være logisk og godt argumentert (Befring 2007; Kvale 2007). For å sikre at mine tolkninger er gyldige, har jeg brukt intersubjektiv kontroll i tilfeller der jeg har vært usikker på om mine tolkninger var holdbare. En medstudent har da tolket de samme intervjudataene uavhengig av min tolkning (Befring 2007). For å sikre validiteten ytterligere har jeg også brukt respondentvalidiering, ved at informantene selv har verifisert om min tolkning av intervjudataene var i samsvar med deres mening eller intensjon (Vedeler 2000). *Den teoretiske forståelsen* innebærer å tolke intervjudataene i lys av den teoretiske forankringen i oppgaven og å eventuelt utvikle ny teori (Befring 2007). I kapittel 4 vil intervjudata, analyse og drøfting av disse bli presentert som en integrert helhet.

3.4 Reliabilitet, validitet og generaliserbarhet

All forskning skal være vitenskapelig redelig og etterrettelig (NESH 2006). Her vil jeg derfor drøfte spørsmål knyttet til forskningens reliabilitet, validitet og generaliserbarhet. Dette innebærer en kritisk refleksjon over i hvilken grad resultatene som fremkommer i undersøkelsen er pålitelige og gyldige, men også hvordan eller i hvilken grad resultatene kan brukes av andre i andre kontekster (Vedeler 2000; Kvale 2007). Reliabilitet, validitet og generaliserbarhet er opphavelig knyttet til kvantitativ forskning. Denne forskningstradisjonen impliserer blant annet bruk av standardiserte teknikker for måling av reliabilitet og validitet, samt krav til at forskningsresultatene skal kunne etterprøves (Dalen 2004; Befring 2007). Disse kravene er derimot vanskelige å tilfredsstille i kvalitativ forskning der blant annet forståelse og tolkning vektlegges (Patel & Davidson 1995). Kvale (2007) mener derfor at man ved å rekonseptualisere reliabilitet, validitet og generaliserbarhet, gjør disse begrepene bedre egnet for intervjuforskning.

3.4.1 Reliabilitet

Reliabilitet handler om hvor nøyaktig forskningen er gjennomført og hvor pålitelige forskningsresultatene er (Vedeler 2000; Kvale 2007). Et overordnet mål for all forskning er derfor å redusere forekomsten av feil (Befring 2007). Reliabiliteten kan styrkes ved at forskeren har mye erfaring med intervjuforskning (Patel & Davidson 1995). Jeg har derimot liten erfaring med intervjuforskning; tidligere i masterstudiet har jeg bare gjennomført to intervjuer. For å kompensere for min begrensede erfaring som forsker, har jeg i hele kapittel 3 vektlagt å gi en nøyaktig og systematisk beskrivelse av hele forskningsprosessen og å begrunne de valgene jeg har gjort underveis (Vedeler 2000; Dalen 2004). Jeg har også lagt ved vedlegg for å synliggjøre forskningsarbeidet mitt ytterligere. På denne måten kan leseren lettere vurdere hvor pålitelig og etterrettelig dette arbeidet er (Postholm 2005; NESH 2006).

Intervjuguider med standardiserte spørsmål og faste svaralternativer kan styrke reliabiliteten (Befring 2007). I denne undersøkelsen har jeg derimot brukt en

semistrukturert intervjuguide (Se kapittel 3.2 og 3.2.1, samt vedlegg nr. 12), noe som kan ha redusert reliabiliteten. Jeg har likevel vektlagt å lage en pålitelig intervjuguide. Dette for å redusere eventuelle feilkilder knyttet til at spørsmål kunne bli oppfattet feil (Befring 2007). I den forbindelse har jeg gjennomført to prøveintervjuer (Se kapittel 3.2.1), noe som bidro til at kompliserte spørsmål ble forenklet og at noen faguttrykk ble byttet ut med mer dagligdagse uttrykk (Se kapittel 3.2.1).

Utvalget i denne undersøkelsen består av seks voksne assistenter. De fremstod for meg som åpne, ærlige og som engasjerte yrkesutøvere som ønsket å formidle sine erfaringer. Assistentene i utvalget vil jeg derfor beskrive som pålitelige mennesker (Kvale 2007). Intervjuene er tatt opp på lydbånd; jeg har brukt både en digital og en analog båndopptaker for å sikre reliabiliteten best mulig (Patel & Davidson 1995). Støy under noen av intervjuene, samt at noen assistenter snakket svært fort, kan likevel ha bidratt til å redusere nøyaktigheten i transkriberingen av intervjuene (Kvale 2007). For å kompensere for dette har jeg hørt gjennom lydbåndopptakene flere ganger. Informantene har også verifisert transkriberingen av sitater som er brukt i oppgaven.

For å hindre en feilaktig eller en tilfeldig subjektiv tolkning av intervjumaterialet (Kvale 2007), har jeg som beskrevet i kapittel 3.3, brukt respondentvalidiering (Vedeler 2000) og intersubjektiv kontroll (Befring 2007) for å verifisere om min tolkning stemte overens med assistentenes og en medstudents tolkning. Både respondentvalidieringen og den intersubjektive kontrollen viste høyt samsvar når det gjaldt tolkning. I den grad ulike tolkninger fremkom, er disse også tatt med i oppgaven; i kvalitativ forskning kan også tolkninger det ikke er intersubjektiv enighet om være pålitelige (Kvale 2007).

3.4.2 Validitet

Validiteten er knyttet til hvor gyldige forskningsresultatene er (Befring 2007), eller i hvilken grad resultatene reflekterer formålet og problemstillingen(e) i forskningsprosjektet (Patel & Davidson 1995; Kvale 2007). I kvalitativ forskning er

forskningsarbeidets håndverksmessige kvalitet avgjørende for hvor valide resultatene er (Kvale 2007). I kapittel 3 har jeg derfor vektlagt å beskrive dette arbeidet og å begrunne valg jeg har gjort i forskningsprosessen. Her vil jeg likevel eksplisitt drøfte validiteten knyttet til forhold ved forskerrollen, forskningsopplegget, intervjudataene og tolkning av intervjudataene.

Den økologiske validiteten kan styrkes hvis forskeren har god kunnskap om og nærhet til forskningsfeltet (Dalen 2004). Siden jeg har arbeidet med utdanning av barne- og ungdomsarbeidere og samarbeider til daglig med mange assistenter i jobben min som lærer for elever med spesielle behov, kan dette ha bidratt til høy økologisk validitet. På den annen side kan denne inngående kjennskapen til forskningsfeltet ha ført til at jeg kan ha analysert og tolket intervjudata på en partisk subjektiv måte. Partisk subjektivitet innebærer blant annet at forskeren søker etter intervjudata som støtter egne meninger (Kvale 2007). For å motvirke dette har jeg som nevnt i kapittel 3.3 brukt respondentvalidiering (Vedeler 2000) og intersubjektiv kontroll (Befring 2007). Nærheten til forskningsfeltet kan også bidra til at forskeren identifiserer seg for mye med aktørene i forskningsfeltet slik at han ikke ser kritiske perspektiver i datamaterialet. Imidlertid hadde jeg permisjon fra lærerjobben i den perioden jeg gjennomførte analyse- og tolkningsarbeidet, noe som bidro til at jeg fikk litt avstand til forskningsfeltet (Dalen 2004).

For å sikre en god innholdsvaliditet har jeg arbeidet mye med at spørsmålene i intervjuguiden skal reflektere problemstillingen og forskningsspørsmålene i prosjektet (Patel & Davidson 1995). Gjennom litteraturgjennomgang, to prøveintervjuer og samtaler med en medstudent har jeg forsøkt å konstruere gyldige spørsmål som kunne gi svar på det jeg ønsket å undersøke. For å styrke validiteten i gjennomføringen av intervjuene, prøvde jeg å tilrettelegge for intersubjektivitet. Intersubjektivitet innebærer at både informantene og jeg som forsker får en felles forståelse av meningen i det informantene uttrykker (Dalen 2004). Dette gjorde jeg ved å gjenta eller omformulere spørsmål som assistentene ikke forstod. Likevel var det noen assistenter som syntes at spørsmålene var vanskelige å forstå, noe som kan

ha redusert validiteten i svarene de gav. I noen få tilfeller stilte jeg også oppklarende spørsmål for å sjekke om jeg hadde forstått assistentene rett (Kvale 2007).

Intervjuene ble transkribert av meg umiddelbart etter hvert intervju. I hvilken grad de transkriberte intervjudataene er gyldige, må ses i sammenheng med hvor nøyaktig de er transkribert (se kapittel 3.4.1). Støy og rask tale kan som nevnt ha redusert reliabiliteten noe. På den annen side har informantene sjekket og godkjent transkripsjon av sitater som er brukt i oppgaven. Et annet poeng er det at informantene gjennomgående gav konsise svar på spørsmålene. Utenomstakk som ikke var knyttet til spørsmålene, forekom i liten grad.

I analyse av intervjudataene er deskriptiv validitet et sentralt begrep, noe som krever at forskeren gir fyldige og detaljerte beskrivelser av forskningsfunnene (Maxwell 1992), samt en analyse der funnene blir satt inn i en kontekst (Dalen 2004). I kapittel 4 har jeg tilstrebet å presentere slike tykke beskrivelser av forskningsmaterialet (Dalen 2004). Slik det fremgår i kapittel 3.2.4, kan min begrensede bruk av fortolkende spørsmål (Kvale 2007) likevel ha bidratt til at jeg ikke fikk så rikholdige og nyanserte beskrivelser som intensjonen var (Repstad 1998). Dette kan ha redusert den deskriptive validiteten. For å sikre en høy tolkningsvaliditet (Maxwell 1992), har jeg som nevnt i kapittel 3.3, brukt respondentvalidiering (Vedeler 2000) og intersubjektiv kontroll (Befring 2007). Tolkningsvaliditeten vurderer jeg på bakgrunn av dette som relativt høy; det var i stor grad en felles forståelse når det gjaldt tolkninger av intervjumaterialet. Likevel har jeg også drøftet alternative tolkninger i oppgaven; ifølge Kvale (2007) er det å stille ulike spørsmål til intervjumaterialet og presentere ulike tolkninger, en viktig del av validierungsarbeidet. Den teoretiske validiteten er forsøkt ivaretatt ved å utvikle kategorier og relasjoner mellom disse som kan gi en mer teoretisk forståelse av hvordan assistentene møter elever som viser problematferd (Maxwell 1992). I denne prosessen har jeg vektlagt at teorien jeg utviklet skulle reflektere oppgavens problemstilling og forskningsspørsmålene.

3.4.3 Generaliserbarhet

Den ytre validiteten, eller i hvilken grad resultatene i undersøkelsen kan generaliseres til å gjelde for andre assistenter på andre skoler, har sammenheng med hvor representativt utvalget er (Maxwell 1992; Dalen 2004). Utvalgskriteriene og utvalgsprosessen frem mot det endelige utvalget er beskrevet i kapittel 3.2.2 og 3.2.3. Det endelige utvalget i intervjuundersøkelsen utgjør seks assistenter og er derfor for lite til å være representativt for alle assistenter i Norge (Vedeler 2000). I kapittel 3.6 har jeg drøftet ytterligere begrensninger knyttet til utvalget. Intensjonen med en kvalitativ forskningstilnærming er imidlertid å søke mot en dypere forståelse av det særegne og spesielle, ikke å generere generelle resultater (Maxwell 1992; Wormnæs 2005). I dette forskningsprosjektet kan derfor en naturalistisk generalisering være mulig, der det er leseren av forskningsrapporten som avgjør i hvilken grad eller hvordan resultatene eventuelt kan tilpasses egen arbeidsplass (Postholm 2005; Kvale 2007). En naturalistisk generalisering fordrer tykke beskrivelser, noe som her innebærer en beskrivelse av assistentenes uttalelser og den konteksten uttalelsene fremkom i (Dalen 2004).

3.5 Etske betraktninger

Tre etiske normer er ufravikelige i forskning på mennesker; kravet om informert samtykke, konfidensialitet og hvilke konsekvenser forskningen kan ha (NESH 2006; Kvale 2007). Dette for å ikke påføre informantene skade eller på annen måte såre eller krenke menneskeverdet (NESH 2006). Før intervjuundersøkelsen fikk informantene tilsendt skriftlig informasjon om undersøkelsen. Alle assistentene undertegnet også en skriftlig samtykkeerklæring før intervjuene fant sted, dette for å sikre informantenes medbestemmelse og for å ivareta deres integritet (NESH 2006; Kvale 2007). Prosjektet er også godkjent av NSD og av Fagavdeling for barnehage og skole i Bergen kommune (Vedlegg nr. 6 og nr. 2).

I brevet som de seks informantene fikk før intervjuundersøkelsen, ble det også presisert at at all innsamlet informasjon skulle bli behandlet konfidensielt (NESH 2006). Videre at informasjon som kunne knyttes til assistentens person, navn på skoler og bydeler ville bli anonymisert i oppgaven. I oppgaven vil det likevel stå at undersøkelsen er gjennomført i Bergen kommune. For å ytterligere sikre anonymisering, er intervjuene transkribert på bokmål (Kvale 2007). For å hindre at informantene skulle bli krenket, såret eller fornærmet (NESH 2006; Numan 2006), fikk assistentene også en skriftlig forespørsel etter intervjuene der jeg ba dem å verifisere min tolkning av aktuelle sitater og å godkjenne bruken av dem i oppgaven. Men selv om assistentene har godkjent og verifisert de aktuelle sitatene, er det likevel mitt overordnede ansvar som forsker å ikke publisere noe som kan få negative konsekvenser for informantene eller tredje part i ettertid (NESH 2006). Dette leder over til neste etiske norm som omhandler konsekvensene av intervjuundersøkelsen.

Publisering av forskningsresultater kan påføre informanter, men også tredje part, utilsiktede negative konsekvenser (NESH 2006). I denne undersøkelsen fremkom det intervjudata som viste at enkeltelever hadde blitt utsatt for negative holdninger og atferd fra skolepersonalet. I intervjusamtalene har assistentene vist at de stoler på meg som forsker ved å utlevere meg informasjon. Dette fordrer også at jeg som forsker ivaretar denne på en etisk forsvarlig måte (Løgstrup 1999). For å forhindre at informanter og tredje part, som i denne sammenheng er skoler, skal bli utsatt for negative konsekvenser i ettertid, er noen intervjudata blitt gjengitt i indirekte form for å sikre ytterligere anonymisering. Jeg har likevel vektlagt at meningsinnholdet i informantenes uttalelser blir ivaretatt. Dette kan stå i motsetning til den forskningsetiske normen om at forskning skal søke å avdekke sannheten (NESH 2006; Befring 2007). I denne etiske interessekonflikten har jeg valgt å ivareta informantenes og tredje parts krav på vern mot å bli utsatt for negative belastninger ved publisering av oppgaven (NESH 2006).

3.6 Et kritisk blikk på egen forskning

I dette kapittelet vil jeg drøfte to begrensninger som er knyttet til egen forskning; valg av teori og utvalgsmetode. I kapittel 2.6.1 og 2.6.2 har jeg presentert norsk og internasjonal forskning om bruk av assistenter som arbeider med elever med spesielle behov. De norske forskningsbidragene jeg har brukt, er 'bare' på master- eller hovedfagsnivå. Siden jeg ikke har funnet relevant norsk forskning på et høyrere nivå, har jeg likevel valgt å ta med denne forskningen. I de internasjonale forskningsbidragene, er det i noen tilfeller uklart hvilken vansketype elevene har. I noen av disse studiene har elevene også vansketyper som faller utenfor temaet i undersøkelsen. Denne forskningen er også knyttet til skolesystemer som er ulikt det norske. Når jeg likevel har valgt å bruke denne forskningen, handler det om at det primært er *bruken* av assistenter jeg er interessert i, ikke hvilken vansketype elevene har. Jeg er likevel bevisst på at assistenters tilnærming kan variere avhengig av elevenes vansketype.

Videre kan det også stilles kritiske spørsmål ved utvalgsmetoden i undersøkelsen; hvilke assistenter er det rektor har forespurt om å være med i deltakelsen? Er det de assistentene som mestrer og trives med å jobbe med denne elevgruppen, eller er det de som har vansker med å takle problematferd? Funn fra undersøkelsen kan tyde på at de fleste assistentene i utvalget kanskje tilhører den kategorien som mestrer og trives i jobben. Et bilde av hvordan *gjennomsnittsassistenten* møter denne elevgruppen, kunne jeg kanskje fått hvis jeg hadde benyttet en teoretisk utvelging. Dette er en utvalgsmetode der målet er å få et utvalg som representerer ytterkantene eller den maksimale variasjonen, i dette tilfellet innenfor assistentgruppen i skolen (Dalen 2004).

4. Presentasjon og drøfting av funn

I denne delen av oppgaven vil jeg presentere funn fra intervjuundersøkelsen og drøfte disse fortløpende. Gjennom analyse av intervjudataene, slik det er beskrevet i kapittel 3.3, kom jeg frem til følgende hovedkategorier (Se også vedlegg nr. 8):

- **Assistentenes bakgrunn**
- **Forståelse av problematferd**
- **Direkte oppgaver**
- **Faktorer som kan påvirke assistentenes direkte oppgaver med elevene**

Funn som i særlig grad belyser problemstillingen *Hvordan møter assistenter elever som viser problematferd på barnetrinnet* og forskningsspørsmålene vil bli vektlagt. Den første kategorien ovenfor er tatt med for å gi en bakgrunnsforståelse for de øvrige kategoriene og for oppgavens problemstilling. De tre siste kategoriene belyser forskningsspørsmålene *Hvordan forstår assistenter elevenes problematferd og Hvilke oppgaver har assistenter i forhold til elever som viser problematferd?* Sitatene under de ulike kategoriene er valgt ut på bakgrunn av uttalelser som forekommer mye og skal således reflektere tyngden i intervjumaterialet. Siden dette er en kvalitativ undersøkelse, har jeg også tatt med sitater som representerer motsetninger og som forekommer relativt sjelden. Dette for å få frem bredden i intervjumaterialet.

4.1 Assistentenes bakgrunn

Med *Assistentenes bakgrunn* menes her primært hvilken utdanning og yrkesbakgrunn assistentene har. Videre er alder og ansiennitet tatt med i denne kategorien. På spørsmålet om formell utdanning, svarer to av de seks assistentene at de har relevant utdanning for assistentjobben. Relevant utdanning for å arbeide som

skoleassistent kan være fagbrev som barne- og ungdomsarbeider eller ulike assistentkurs (Fox 2000), noe denne informanten forteller om:

Jeg har gått to år på skole og to år i praksis som barne- og ungdomsarbeider. Har noen kurs på siden. (Vil du si litt om det?) Ja, det er kurs om vanskeligstilte barn, vanskelig atferd og et kurs om ADHD og så har jeg kurs om friluftaktivitet.

To av de seks assistentene har yrkeserfaring fra barnehage eller skole. Dette er yrkeserfaringer som kan betegnes som direkte relevant for assistentjobben, noe denne informanten har:

Jeg har jobbet i barnehage i 13 år og siden 97 har jeg jobbet her.

De øvrige assistentene har en variert utdannelse- og yrkesbakgrunn. For å ivareta assistentenes anonymitet, vil jeg imidlertid ikke beskrive hvilken utdannelse- og yrkesbakgrunn de har. Assistentgruppen er ofte en svært sammensatt yrkesgruppe både i forhold til utdannelse og yrkesbakgrunn (French 1999), noe som er sammenfallende med funn fra min undersøkelse. French (2001) fant i sin forskning begrensninger ved å bruke assistenter med svak kompetanse til å arbeide med elever med spesielle behov. Videre understreker Nordahl et al. (2003a) at voksne som skal arbeide med elever som viser problematferd bør ha høy kompetanse, noe som i praksis innebærer høyskole- eller universitetsutdanning. I denne undersøkelsen har derimot få av assistentene en utdannelse og en yrkesbakgrunn med direkte relevans for assistentjobben. I den forbindelse kan det være aktuelt å stille spørsmål ved om elever som viser problematferd får et forsvarlig utbytte av opplæringen (Opplæringslova 1998; Johannessen, Kokkersvold & Vedeler 2005)? På den annen side; er det nødvendigvis slik at lav formell kompetanse hos assistentene reduserer elevenes muligheter til å bli møtt med hensiktsmessige tilnærminger slik Nordahl et al. (2003a) poengterer, eller kan det være aktuelt å vurdere andre former for kompetanse også?

I en fenomenologisk forskningstilnærming (Gall, Gall & Borg 2007) kan det også være hensiktsmessig å vektlegge assistentenes vurdering av egen kompetanse. Den personlige, uformelle kompetansen assistentene besitter, kan være knyttet til

livserfaring, alder og/eller ansiennitet. I denne intervjuundersøkelsen varierer assistentenes alder fra 27 til 52 år. Den enkeltes tjenestetid som assistent varierer også mye; fra noen få måneder til 22 år. Interessant i denne sammenheng er intervjudata fra to informanter der det synes å være en sammenheng mellom ansiennitet og assistentenes vurdering av personlig kompetanse til å mestre problematferd. En av informantene har arbeidet som skoleassistent i 14 år. Assistenten beskriver her litt av samspillet mellom seg og elever som viser problematferd:

Det vil jeg beskrive som trygt og godt. Men det tror jeg er erfaringen min som gjør.

Også ved flere andre anledninger nevner denne assistenten hvordan lang erfaring har gjort det lettere å mestre problematferd. En annen informant som har arbeidet som assistent i noen få måneder, svarer frustrert følgende på spørsmålet om hvilke oppgaver vedkommende har i forhold til elever som viser problematferd:

(...) jeg har ingen faglig kompetanse bak denne store problemstillingen som dette barnet har. Jeg har null kompetanse til å takle det.

Denne assistenten er tydelig bevisst på og er helt åpen om sin manglende kompetanse til å mestre alvorlig problematferd. Bruk av assistenter med svak kompetanse kan være uheldig i forhold til denne elevgruppen (French 2001). På den annen side kan det heller ikke forventes at ufaglærte assistenter skal ha kompetanse til å mestre alvorlig problematferd (French 1999). Den voksnes forutsetninger for å mestre problematferd er viktig for at atferden skal bli møtt på en hensiktsmessig måte (Magnussen 1998). Nordahl et al. (2003a) poengterer for eksempel at *lærere* som skal arbeide med denne elevgruppen, bør ha kjennskap til nyere evidensbasert forskning om problematferd i sin grunn- eller videreutdanning.

Selv om bare noen av assistentene i utvalget har en utdannings- og yrkesbakgrunn som er direkte relevant for å arbeide med elever som viser problematferd, kan det synes som at også personlig kompetanse utviklet gjennom egen arbeidserfaring med elevgruppen er av betydning. Dette fremkom også i Fyrstro (2008) sin undersøkelse.

4.2 Forståelse av problematferd

Her vil jeg presentere og drøfte funn som kan belyse forskningsspørsmålet: *Hvordan forstår assistenter elevenes problematferd?* Begrepet *forståelse* har her fått en vid betydning og omfatter: Hvordan problematferd kan komme til uttrykk, forekomst og mulige årsaksforklaringer. Videre hvordan problematferd kan forstås og forebygges.

4.2.1 Uttrykksmåter og forekomst

Denne oppgaven omhandler problematferd i form av verbalt og/eller fysisk utagerende atferd. Eksempler på verbalt og fysisk utagerende atferd forekommer omtrent like mye i materialet. Siden dette er en kvalitativ undersøkelse, er det derimot *hvordan* denne atferden kommer til uttrykk som er det interessante. På spørsmålet om hva elevene kan si i forbindelse med verbalt utagerende atferd, uttrykker en informant seg slik:

(...) For eksempel 'dust' hører jeg mye. 'Hold kjeft'. Dette er jo litt negativt da men 'du bestemmer jo ikke over meg', ihvertfall veldig mye den 'hold kjeft' hører jeg. (...)

En annen assistent svarer på det samme spørsmålet slik:

(...) De ordene vi har her nå for tiden er 'din demon', 'din jævel', 'din dritt', 'din dumming' (...).

Disse to sitatene illustrerer bredden i hvilke ord og uttrykk assistentene oppfatter som verbalt utagerende atferd; de to sitatene viser en tydelig forskjell når det gjelder grovheten i elevenes verbale utsagn. Dette kan ha sammenheng med at normen for akseptabel språkbruk kan variere fra skole til skole (Nordahl et al. 2005).

Assistentene har derimot en relativt lik oppfatning av hva fysisk utagerende atferd kan være, noe dette sitatet gir en dekkende illustrasjon på:

Slår, spenner, lugger, kniper, kaster ting.

I tillegg til de uttrykksformene som er nevnt i sitatet ovenfor, nevner noen informanter også spyting som eksempel på fysisk utagerende atferd. Videre er det få

eksempler på antisosial atferd i materialet, noe som kan ha sammenheng med at denne formen for problematferd forekommer relativt sjelden i norsk skole (Nordahl et al. 2005). Men det finnes likevel eksempler på antisosial atferd, slik denne assistenten svarer på spørsmålet om verbal utagering:

(...) det er mye mer sånn trusler 'jeg skal drepe deg', 'jeg skal drepe familien din'(...). Det er mer den type trusler som går direkte mot meg.

Det å bli truet på livet er klare brudd på både skolens og samfunnets regler, noe som gjør at dette utsagnet kan oppfattes som antisosial atferd (Sørli og Nordahl 1998).

To assistenter gir også uttrykk for at problematferd kan uttrykkes som vold:

Mye utagering. (...) Utagering verbalt, fysisk, mye mer vold, mer bruk av gjenstander fra barna. (...)

Interessant i denne sammenheng er bruken av begrepet vold. Vold kan være en antisosial uttrykksmåte (Nordahl et al. 2005). På samme måte som det fins ulike oppfatninger av begrepet problematferd (Overland 2007), kan også voldsbegrepet forstås på ulike måter. Isdal (2003a) knytter for eksempel voldsbegrepet til spytting, slåing, sparring og bruk av ulike gjenstander for å skremme eller skade andre. Ovenfor ble både sparring, spytting og slåing nevnt som eksempler på utagerende atferd, uten at assistentene dermed karakteriserte denne atferden som vold. I denne sammenheng er det kanskje lettere å klassifisere problematferd etter grovinndelingen innagerende eller utagerende atferd (Nordahl et al. 2005) Der utagerende atferd er dekkende for både vold, antisosial atferd og annen utagerende atferd (Se også kapittel 2.1.2).

Forekomsten av problematferd synes å variere relativt mye: to av assistentene svarer at det er lite problematferd på skolen de jobber på, slik denne assistenten sier det:

(...) jeg vil ikke si ofte, men jeg vil si det hender..

Sitatet ovenfor kan tolkes som at det forekommer lite problematferd på den skolen assistenten arbeider. Men sitatet kan også være et uttrykk for at hva som oppfattes som problematferd både kan være personavhengig eller knyttes til den enkelte skolekulturen assistenten er en del av (Nordahl et al. 2005). Fire av assistentene

svarer derimot at det forekommer relativt mye problematferd, slik denne assistenten svarer på spørsmålet om forekomst:

Ja, det spørs hva ofte er da, men det er ganske mye. (...) (Hva legger du i ofte?) Det er flere ganger om dagen.

At assistentene i datamaterialet svarer at problematferd forekommer ofte eller sjelden, kan være basert på den enkelte assistents subjektive opplevelse av forekomst på deres skole. Denne variasjonen kan ha sammenheng med hva den enkelte forstår med begrepet problematferd (Overland 2007). Assistentenes vurdering av forekomst er derfor relative størrelser som vanskelig kan knyttes direkte til de kvantitative tallene som fremkom i Sørlie og Nordahls (1998) undersøkelse (Se kapittel 2.1.2).

4.2.2 Begreper

De fleste informantene sier at de bruker *problematferd* når de snakker om verbalt og/eller fysisk utagerende atferd, for eksempel slik denne assistenten uttrykker det:

Det er jo problematferd. (...) Det er problematferd vi snakker om når vi snakker om det.

Noen informanter omtaler også denne atferden som problem, vanskelig atferd eller bare atferd. En uttalelse skiller seg likevel helt klart fra de andre; på spørsmålet om de bruker problematferd eller andre begreper på skolen, svarer en assistent slik:

Nei, vi bruker ikke det. (Men når dere omtaler denne typen atferd, hvilket begrep bruker dere da?) Vanskelige elever. Det er ikke slik at vi sier: 'uff, for et problem eller'.

I motsetning til begrepet problematferd, der det først og fremst er atferden som er vanskelig, kan den intuitive tolkningen av dette utsagnet være at det er eleven som er problemet. En slik problemforståelse kan knyttes til avvik, mangler eller egenskaper ved eleven (Nordahl 2002). Løsrevet kan dette utsagnet derfor illustrere en individforståelse av problematferd (Overland 2007). Men utsagnet kan også tolkes som at assistenten ikke liker begrepet problematferd, et begrep som paradoksalt nok hører til en mer medisinsk-diagnostisk forståelse av problematferd (Ogden 2005). I

dette perspektivet blir problemer lett assosiert med noe negativt, i motsetning til det å styrke elever som viser problematferd (Askheim 2007). Da jeg lot assistenten verifisere dette sitatet, mente vedkommende at jeg hadde tolket det feil. Det assistenten egentlig mente var at vedkommende *ikke* bruker begrepet problematferd eller vanskelige elever, men at assistenten betegner denne elevgruppen som elever som trenger ekstra hjelp.

En refleksjon over hvorfor så mange av informantene bruker begrepet problematferd kan derfor være relevant. En naturlig forklaring kan være at problematferd er brukt i alle henvendelser til rektorer og informanter, men også i spørsmålene i intervjuguiden og i selve oppgaven. Videre er begrepet problematferd blitt relativt godt innarbeidet i faglitteratur om utagerende atferd. Dette kan ha bidratt til at begrepet er blitt vanligere å bruke i skolen (Damsgaard 2005). På den annen side er det ikke sikkert at bruken av dette begrepet fører til en mer systemisk samspillsorientert forståelse og tilnærming til problematferd. I den forbindelse er kanskje begrepet *samspillsvansker* bedre egnet (Endrerud 2003). Samspillsvansker hentyder tydeligere at årsaken til den problematiske atferden er knyttet til samspillet mellom eleven og omgivelsene (Johannessen 1995; Endrerud 2003). Valget av begrepet problematferd i denne oppgaven, kan dermed kritiseres; problematferd kan oppfattes som en motsetning til den systemiske samspillsforståelsen som er overordnet i denne undersøkelsen (Ogden 2005).

Både begrepsbruken, forekomsten og hvordan problematferden kan komme til uttrykk, kan gi et beskrivende bilde av hvordan assistentene forstår denne atferden. I de neste kapitlene vil jeg imidlertid rette oppmerksomheten mot assistentenes mer dypereliggende forklaringer og forståelse av fenomenet problematferd.

4.2.3 'Det er vel når de ikke mestrer noe'

Mestringsperspektivet utgjør en sentral forståelsesmåte av problematferd i denne undersøkelsen. Alle assistentene sier noe om at det å ikke mestre faglige krav på

skolen kan bidra til at elever viser problematferd, slik denne assistenten svarer på spørsmålet om hva som kan være årsaken til problematferd:

(...) jeg vil si at når det er de ikke mestrer det er da det oppstår. (...)

I mestringsperspektivet er et manglende samsvar mellom elevens forutsetninger og de kravene eleven blir stilt overfor i skolen, en viktig forklaring til problematferd (Overland 2007). Sørli og Nordahl (1998) fant blant annet at elever som viser problematferd har lavere skolefaglig kompetanse enn jevnaldrende, noe det kan være flere årsaker til. Lav kompetanse i skolefag kan ha sammenheng med at opplæringen ikke er godt nok tilpasset denne elevgruppen (Damsgaard 2005). En annen forklaring kan være at målene i elevens eventuelle IOP er satt for høyt og ikke med utgangspunkt i elevens behov og realistiske utviklingspotensiale (Utdannings- og forskningsdepartementet 2004). Det neste spørsmålet er da knyttet til *hva* elevene ikke mestrer? Mange av assistentene sier noe om at elever som viser problematferd gjerne har vansker med teoretiske skolefag, men at de mestrer praktiske fag bedre:

Erfaringen jeg har gjort med dette er at de mestrer teoretiske skolefag dårlig, kanskje fordi de bruker lang tid på å bli trygg og har vansker med å konsentrere seg. Praktiske fag er litt bedre, men her kan de fort bli urolige hvis de er sammen med hele klassen. (...)

På den annen side er det også interessant at noen av assistentene forteller om enkeltelever som også mestrer teoretiske skolefag:

Noen av de er faktisk veldig, veldig flinke egentlig. Men noen har jo disse problemene og da takler de ikke situasjonen og da er de gjerne tatt ut av timen (...). Men vi har noen med problematferd som er veldig flinke da. (Hvilken type fag er det de er flinke i?) Samfunnsfag, natur- og miljø, og engelsk er faktisk veldig mange elever flinke i (...) Og så er det ofte de er flinke i gymnastikk.

Elever som opplever å mestre skolefag, enten det er teoretiske eller praktiske, har større muligheter for å utvikle self-efficacy, noe som er av betydning for elevens selvtillit og hvilke forventninger de har i møte med nye utfordringer (Bandura 1997; Askheim & Starrin 2007). På den annen side kan mange erfaringer i å mislykkes på skolen bidra til frustrasjon, maktesløshet og lav selvtillit (Befring 2004; Nygård

2007). Følgende sitat, som er et svar på spørsmålet om hva elever vil oppnå med å vise problematferd, kan være et eksempel på nettopp denne frustrasjonen:

De vil jo gjerne vise at (...) de vil vel ikke vise at de ikke klarer det de skal klare og istedet prøver de gjerne å være så tøff og vise det på den måten; 'at jeg er mye tøffere, jeg driter i hva som skjer på skolen'.

Dette kan være et uttrykk for at eleven prøver å kompensere for frustrasjonen knyttet til manglende mestring ved å spille tøff utad (Garbarino 1999; Endrerud 2003).

Fylling (2008) fant at gutter, oftere enn jenter, kanaliserte denne frustrasjonen ut i form av utagerende atferd. Problematferd kan også forstås som et symptom på at eleven prøver å mestre noe (Magnussen 1998); for eksempel å unngå nederlag ved å velge bort og devaluere det de andre elevene mestrer, slik som i sitatet ovenfor.

I et mestringsperspektiv er det å styrke elevenes sterke sider en sentral tilnærming (Askheim 2007). Å styrke elevene når det gjør noe bra blir også fremhevet hos noen av informantene, slik denne informantene sier det i forbindelse med spørsmålet om forebygging av problematferd:

(...) det å hver gang de gjør noe veldig bra så er det veldig viktig å gi de positiv respons. Det tror jeg ihvertfall er et punkt som er veldig bra. Da får de en slags selvtillit, at dette kan jeg (...).

Denne informanten er opptatt av å forsterke positiv eller ønsket atferd for å styrke elevens selvtillit, noe som kan bidra til å motvirke problematferd (Nordahl et al. 2005). Elever som viser problematferd kan ha mindre tro på seg selv og ha en svakere selvoppfatning enn sine medelever (Sørli & Nordahl 1998). Det å forsterke den ønskede atferden kan nettopp bidra til at elevene utvikler bedre selvtillit og får en bedre kontroll over eget liv (Bandura 1997; Askheim & Starrin 2007).

4.2.4 'De har et veldig stort behov for oppmerksomhet'

Aktørperspektivet er også sentral i forståelsen av problematferd i datamaterialet.

Dette perspektivet handler blant annet om å forstå problematferd med utgangspunkt i elevenes opplevelse av virkeligheten; at elevene er aktører som aktivt prøver å nå sine

mål ut ifra hvordan han eller hun tolker sin virkelighet (Nordahl et al. 2005). I intervjumaterialet er det flere assistenter som uttaler at elever viser problematferd for å få oppmerksomhet, slik denne informanten uttrykker det:

De oppnår oppmerksomhet. De har et veldig stort behov for oppmerksomhet. Så det er ihvertfall en av årsakene tror jeg.

En annen assistent sier det slik:

Jeg tror at noen vil oppleve å bli sett. De vil ha oppmerksomhet og så er det noen få så har det så vanskelig at de bare, de ønsker nok å bli sett de også (...)

Etter respondentvalidieringen (Vedeler 2000), presiserte denne assistenten imidlertid at det er *få* elever som viser problematferd for å få oppmerksomhet, men kanskje mer for å bli sett eller å få hjelp. Men samlet sett kan disse to sitatene likevel oppfattes som at elevene bruker problematferd som en middel for å nå målet, som i dette tilfellet er å bli lagt merke til av andre. I Sørli og Nordahl (1998) sin undersøkelse kom det også frem at elever brukte problematferd som et middel for å oppnå sosial anerkjennelse. På den annen side er det også viktig å reflektere over hvorfor elevene bruker problematferd bevisst eller ubevisst for å bli sett. Dette kan ha sammenheng med at elever som viser problematferd kanskje i for liten grad blir sett og bekreftet positivt når de viser ønsket atferd (Nordahl et al. 2005). Ved å vise negativ atferd får de ihvertfall oppmerksomhet på noe, selv om denne oppmerksomheten kanskje er negativ i form av kjeft eller andre sanksjoner fra læreren (Damsgaard 2005). Sitatene ovenfor kan også være et uttrykk for at elevene ikke får nok oppmerksomhet fra voksne i hverdagen; Bø (2000) stiller blant annet spørsmål ved om samfunnsutviklingen, med travle foreldre og økt institusjonalisering av læring og oppdragelse, har redusert kvaliteten på barneomsorgen. En annen forklaring kan være at denne elevgruppen kanskje har et enda større behov for å bli sett og verdsatt som mennesker enn andre elever (Nordahl et al. 2005).

Alle assistentene i undersøkelsen sier også noe om at elever som viser problematferd ikke har det så bra på skolen. Dette kan også kan være uttrykk for en aktørforståelse ved at assistentene prøver å forstå hvordan elevene opplever skolehverdagen

(Nordahl 2002). På spørsmålet om hvordan assistentene tror at elevene opplever skoledagen, sier en assistent blant annet dette:

Vanskelig. Opp og ned. Noen dager så har de det veldig bra, noen dager tror jeg de har det vanskelig. Og hvis de har en sånn dum dag så tror jeg også at de har veldig mye negativitet inni seg. (...)

At denne elevgruppen opplever skoledagen som vanskelig, kan ha sammenheng med at de har liten tiltro til seg selv, noe som gjerne er assosiert med følelser som frustrasjon, oppgitthet og bekymring (Bandura 1997; Befring 2004; Nygård 2007).

En annen assistent tror at denne elevgruppen opplever skoledagen som meningsløs:

(...) Så jeg tror at den blir fylt med ingenting, at det blir en veldig meningsløs dag.(...)

Vedkommende sier også at denne meningsløsheten kan ha sammenheng med at skolen ikke har nok ressurser til at disse elevene skal få en opplæring som imøtekommer elevenes behov. Assistenten sier også at mangelen på struktur rundt denne elevgruppen bidrar til at de lett kommer opp i situasjoner der de viser problematferd, noe som igjen kan bli sanksjonert negativt av voksenpersonalet i form av for eksempel kjeft (Damsgaard 2005).

Struktur, grenser og kvalitativt gode relasjoner mellom barn og voksne kan bidra til å redusere problematferd (Rutter, Giller & Hagell 1998; Nordahl et al. 2005). Elever som har rett til spesialundervisning etter § 5-1 i opplæringsloven (1998) har likevel ikke krav på det best mulige opplæringstilbudet. Opplæringen skal imidlertid være forsvarlig innenfor de økonomiske rammene i den enkelte kommune og elevens individuelle mål (ibid). Det at enkelte kommuner omgjør lærerstillinger til assistentstillinger kan bidra til økt voksentetthet for denne elevgruppen (Solli 2005). På den annen side kan en omfattende bruk av ufaglærte assistenter overfor elever med den mest utfordrende atferden, redusere elevens mulighet til å få et forsvarlig opplæringstilbud (Nordahl & Overland 1998; Opplæringslova 1998). I hvilken grad opplæringstilbudet for denne elevgruppen er forsvarlig, kan også ha sammenheng med skolens inkluderingspraksis; inkludering av elever som viser problematferd fordrer at skolen som system og aktørene i dette systemet har holdninger og

tilnærminger som bidrar til å forebygge og redusere denne type atferd. Dette innebærer blant annet å utvikle en skolekultur og et læringsmiljø der også denne elevgruppen opplever å bli verdsatt og anerkjent (Nordahl et al. 2005; Dalen 2006).

4.2.5 '...ser han mer som et problem...'

Problematferd kan også utvikles og forsterkes ved at voksne i elevens miljø stempler elever og/eller elevatferd som vanskelig (Damsgaard 2005; Overland 2007). Denne sosialkonstruktivistiske forståelsen av problematferd er også tilstede i datamaterialet, men er ikke på langt nær så fremtredende som mestrings- og aktørperspektivet. Et annet poeng er at når assistentene snakker om voksnes stempling og forsterking av problematferd, handler det i stor grad om at det er *andre voksne* i skolemiljøet som gjør dette. Følgende sitat illustrerer hvordan voksne kan forsterke problematferd:

Ja, det kan faktisk være det. For det er veldig viktig å ha et godt samarbeid (...) hvis ikke den voksenpersonen som ser den situasjonen som oppstår, hvis ikke den ser den vanlige reaksjonen dette barnet får, da kan det faktisk trigge det barnet til å gjøre noe enda verre.

Her kan det synes som at den voksnes atferd eller tilnærming til eleven kan utløse eller forsterke problematferd. Samarbeid er viktig for å møte eleven med en felles, hensiktsmessig tilnærming ved utagering; at voksne som arbeider rundt eleven kjenner barnet godt og møter barnet med den samme tilnærmingen, kan beskytte mot en problemutvikling (Nordahl et al. 2005). Bare en informant gir klart uttrykk for at vedkommende selv kan være med på å forsterke problematferd gjennom stempling:

Ja, jeg tror nok det men det er nok vanskelig å la være. Men vi prøver å være positive med de da.

Dette sitatet kan være et uttrykk for at assistenten er bevisst på at stempling kan forekomme, samtidig som vedkommende er opptatt av å møte denne elevgruppen med positive forventninger. At voksne selv kan bidra til å forsterke problematferd gjennom stempling er definitivt negativt (Overland 2007), på den annen side kan det gjerne være vanskelig å endre en eventuell negativ tilnærming overfor denne elevgruppen før den enkelte inntar en reflektert og bevisst holdning til nettopp dette

(Nordahl 2002; Damsgaard 2007). Jeg stiller meg likevel litt undrende til hvorfor assistentene i så liten grad gir uttrykk for at de selv kan bidra til å forsterke problematferd gjennom stempling. Dette kan selvsagt være et uttrykk for at assistentene ikke stempler elever. En annen forklaring kan være at assistentene ikke er bevisst på hva stempling og forsterking av problematferd innebærer. På spørsmålet om stempling kan bidra til å forsterke problematferd, svarer for eksempel denne informanten litt ampert:

Det føler jeg overhodet ikke skjer her. Her føler jeg at de blir veldig godt mottatt og de får veldig spesielle avtaler og prøver heller å se det som er positivt, prøver å rose veldig, veldig mye (...).

Denne uttalelsen kan tolkes som at stempling ikke forekommer på skolen, men at de voksne derimot har en felles, positiv tilnærming til elever som viser problematferd (Nordahl et al. 2005). Det å forstå sin egen rolle i forhold til problematferd, fordrer som nevnt at voksne inntar en reflektert og selvkritisk holdning; hvordan kan min holdning eller min atferd bidra til å forsterke den negative atferden (Nordahl 2002)? Assistenten i det følgende sitatet har derimot en tydelig bevissthet om hvordan *lærerens* virkelighetskonstruksjon og stempling kan bidra til å forsterke problematferd hos eleven (Damsgaard 2005):

(...) Men det er jo det der å bli misoppfattet av lærer som ikke forstår han og som ikke ser han. Og ser han mer som et problem enn den personen han faktisk er og de problemene som ligger bak han.

Denne uttalelsen kan tolkes som at eleven har fått en rolle som *vanskelig elev*, en rolle som kan være vanskelig å komme ut av så lenge voksne og andre i elevens miljø møter eleven med negative forventninger (Nordahl et al. 2005). Uttalelsen kan også være et uttrykk for at læreren har en individforståelse av problematferden, noe som her innebærer at det er eleven som er problemet og ikke atferden hans. En ensidig individforståelse kan lett bidra til at eleven møtes med negative forventninger fra lærer uavhengig hvilken atferd eleven viser (ibid). Om faktorer som kan forebygge problematferd, sier den samme informanten:

(...) Jeg tenker at det første man må begynne med er å gå i seg selv og skifte holdning. Og når jeg tenker holdning er det typisk å sitte på et pauserom og snakke negativt dag etter dag etter dag etter samme barnet, så forsterker du den negative tanken som andre har om dette barnet. Istedenfor å si at 'Å, i dag har han gjort det. Det var kjempebra!' Selv om det er en liten ting så går det heller an å snu det og fokusere på de positive tingene og heller ta de negative tingene med den som faktisk trenger å vite det (...).

Dette kan være et uttrykk for at assistenten er bevisst på hvordan voksne kan 'konstruere' problemelever ved å omtale elevene negativt, ved å tenke negativt om dem og dermed å møte elevene med negative forventninger som kan forsterke problematferden ytterligere (Damsgaard 2005). På den annen side kommer også betydningen av å forsterke det eleven gjør som er bra tydelig frem her, noe som blant annet er i tråd med begrepet empowerment (Askheim & Starrin 2007) og mestringsopplevelser som tiltak for å utvikle elevenes self-efficacy (Bandura 1997).

4.2.6 '...disse som er problemet her på skolen'

En individforståelse av problematferd, innebærer å knytte problematferden til avvik eller svakheter ved eleven selv (Overland 2007). Som overskriften antyder, finnes det også uttalelser i intervjumaterialet som representerer en individforståelse, men denne forståelsen er *ikke* fremtredende i materialet. Videre er det ingen av assistentene som har en ensidig individforståelse av problematferd, et syn som forøvrig er blitt mye kritisert (ibid). Om problematferd kan knyttes til avvik eller problemer ved eleven, sier en assistent:

Det er jo eleven sin feil gjerne, men de har jo som sagt et problem. De sliter jo med noe så vi kan jo ikke gi de skylden for noe, så vi må jo prøve å takle situasjonen på en eller annen måte. Vi kan jo sikkert gjøre noe annerledes vi, men vi prøver jo så godt vi kan da.

Denne informant knytter årsaken til problematferden til eleven selv, men sier samtidig at eleven ikke er skyld i problemet. Personalet prøver likevel å møte atferden så godt de kan. Både i medisinske og psykologiske modeller er årsaksforklaringen knyttet til forhold i eller ved individet, men likevel utenfor elevens

kontroll (Aasen et al. 2004; Nygård 2007). En ensidig individforståelse av problematferd representerer således et deterministisk menneskesyn der eleven oppfattes som en brikke med liten kontroll over eget liv (Nygård 2007). For elever som har spesifikke diagnoser, vansker eller andre spesielle behov, kan individforståelsen likevel være av stor betydning for at elevene skal få en opplæring tilpasset sine forutsetninger og behov (Opplæringslova 1998). Men det å *bare* forstå problematferd ut ifra dette perspektivet, kan derimot gå på bekostning av skolepersonalets refleksjon over egen innvirkning på utvikling og forsterking av problematferd (Nordahl 2002). I en systemisk samspillsforståelse av problematferd er likevel individperspektivet viktig for å ivareta barnets spesifikke behov (Nordahl et al. 2005). En annen informant sier følgende om problematferd kan knyttes til eleven selv:

Både ja og nei. Selvfølgelig er det jo det at hvis dette barnet har en diagnose så er det jo vi som jobber rundt ham som bør få veiledning og hjelp i forhold til å hjelpe dette barnet. Jeg vil ikke si at det konkret barnet som har...at grunnen til at han er som han er. Men diagnosen og at den kanskje blir stilt for sent og at man ikke får hjelp fort nok.(...)

I denne uttalelsen blir voksenpersonalets rolle og ansvar tydeligere fremhevet; for elever som har en diagnose, er det voksenpersonalet sitt ansvar å prøve å imøtekomme elevens behov på en best mulig måte gjennom tilpasset opplæring eller spesialundervisning hvis det er aktuelt (Opplæringslova 1998; Nordahl et al. 2005).

Å ha en ensidig individforståelse er uheldig, men det å utelate individperspektivet i en en helhetlig forståelse av problematferd kan også ha sine begrensninger (Nordahl et al. 2005; Overland 2007). Elever som viser problematferd har krav på å få tilpasset opplæring ut ifra sine forutsetninger på lik linje med andre elever (Opplæringslova 1998). Hvis ikke eventuelle biologiske skader eller dysfunksjoner blir kartlagt godt nok, kan dette derimot bidra til at elevene blir møtt med forventninger og krav de ikke har forutsetning for å mestre. Dette kan igjen føre til tilkortkomming, manglende mestring og kanskje en ytterligere forverring av den problematiske atferden (Nordahl et al. 2005; Overland 2007; Fylling 2008).

4.2.7 Risikofaktorer for utvikling av problematferd

Risikofaktorer er faktorer hos eleven selv eller i miljøet rundt eleven som kan bidra til utvikling av problematferd (Nordahl et al. 2005). I datamaterialet er risikofaktorer knyttet til elevens hjemmemiljø mest fremtredende; alle assistentene sier noe om at forhold i hjemmet kan ha betydning for utvikling av problematferd. På spørsmålet om det er noe i elevens miljø som kan ha innvirkning på utvikling av problematferd, sier en assistent:

(...) det kan være at far og mor har konflikter og det kan smitte over på barna og at de tar det med seg til skolen. De blir usikker, de vet liksom ikke hva de skal gjøre. Så et sted må de ta det ut tror jeg. (...)

En annen assistent sier det slik:

(...) Hvis hjemmesituasjonen ikke er helt på stell eller hvis den er litt vanskelig, da tror jeg de vil bli påvirket også. Hvis de lever under vanskelige forhold.

Andre assistenter forteller om straff som del av oppdragelsen eller at foreldrene ikke har tid nok til å gi barna sine den omsorgen de har behov for. Både en uhensiktsmessig oppdragelse og konflikter i hjemmet kan utgjøre en risiko for problemutvikling senere (Rutter, Giller & Hagell 1998). Spørsmålet er hvorfor assistentene er så bevisst på risikofaktorer knyttet til hjemmet? En forklaring kan være at spørsmålet i intervjuguiden som utløste flest uttalelser om risikofaktorer i hjemmet, kan være ledende. I dette spørsmålet blir familiebakgrunn, venner og nærmiljø brukt som eksempler på hva som menes med miljøpåvirkning (Se vedlegg nr. 12). Det å forklare problematferd som et resultat av for eksempel dårlig oppdragelse, kan på den annen side også representere en mer folkelig og enkel forklaring på et komplekst fenomen (Overland 2007). En annen forklaring kan være at forskningsbasert kunnskap om ulike typer risikofaktorer, kanskje ikke er godt nok implementert i skolen ennå (St.meld. nr. 30 (2003-2004); Ogden 2008). Videre kan negative kategoriseringer av foreldre eller elevens hjemmesituasjon ha sin bakgrunn i at skolenpersonalet kanskje vurderer elevens atferd negativt. Hvis elevene viser negativ atferd på skolen, kan skolens personale danne sosiale konstruksjoner av at

foreldrene for eksempel er ressurssvake eller overser egne barn (Nordahl 2007; Overland 2007).

Selv om risikofaktorer knyttet til elevenes hjemmesituasjon er mest vektet i datamaterialet, finnes det også enkeltstående eksempler på andre miljørelaterte risikofaktorer, slik for eksempel denne assistenten uttrykker det:

Jeg tror ihvertfall det med TV- og dataspill kan påvirke til de negative (...) jeg tenker for eksempel på at en god del elever som går på barneskolen spiller 18-års spill med skyting og dreping.

Medievold kan være en risikofaktor i forbindelse med problematferd, ikke først og fremst på grunn av at medievolden blir imitert, men derimot ved at vold kan bli mer kulturelt akseptert i skolen (Rutter, Giller & Hagell 1998). Andre informanter forteller om miljørelaterte risikofaktorer som oppvekst i belastede bomiljø og det å ikke ha venner. Utestenging fra jevnaldergruppen kan ha sammenheng med at elever som viser problematferd synes å ha svakere sosiale ferdigheter enn andre barn på samme alder (Sørli 1998; Ogden 2005). Mangel på venner kan også skyldes at elever som viser problematferd kan bli segregert og utstøtt fra klassefelleskapet. Dette kan bidra til stigmatisering og stempling av disse elevene som 'vanskelige', noe som kan medføre at de ikke blir så godt likt av jevnaldrende (Nordahl et al. 2005; Pedersen 2006).

4.2.8 Faktorer som kan beskytte mot en problemutvikling

Beskyttende faktorer kan motvirke eller moderere en problemutvikling, og er derfor også viktige i et mestringsperspektiv (Rutter 1985; Nordahl et al. 2005). I datamaterialet er ikke beskyttende faktorer et sentralt tema. De beskyttede faktorene som flere assistenter likevel sier noe om, er det å sette tydelige grenser og å forsterke ønsket atferd (Ogden 1987; Nordahl et al. 2005). Slik svarer en av informantene på spørsmålet om hvordan man kan forebygge problematferd:

Jeg tror jo det, ihvertfall når de begynner på skolen at du er bestemt, men samtidig veldig grei og hyggelig, men at du er bestemt med elevene. At de får faste rammer og faste grenser, det tror jeg er grådig viktig.

Denne uttalelsen kan også tolkes som at assistenten mener det er viktig å anerkjenne elever som viser problematferd; at man kan verdsette eleven som person selv om man ikke aksepterer den negative atferden eleven viser (Nordahl et al. 2005). En annen assistent er opptatt av å belønne eleven når han viser ønsket atferd:

Jeg tror det er viktig hvis de for eksempel har gjort noe bra at de kanskje får en liten slags belønning. For eksempel hvis de har gjort noe veldig bra så gir du de veldig positiv respons. Det trenger ikke være noe mer enn et klistremerke, at her har du gjort en god jobb. Det tror jeg vil hindre også problematferd.

Forsterking av ønsket atferd i form av ros, anerkjennelse eller håndfast belønning som her, kan ha en beskyttende effekt på utvikling av problematferd (Ogden 1987; Nordahl et al. 2005). Av andre faktorer som kan forebygge problematferd, nevner assistentene tidlig intervensjon. Tidlig intervensjon kan blant annet innebære å tilrettelegge for at barn får mange mestringserfaringer i tidlig alder. Dette kan bidra til at de utvikler self-efficacy, noe som i seg selv kan beskytte mot en problemutvikling senere (Bandura 1997). En annen assistent mener at en holdningsendring hos voksne som arbeider med denne elevgruppen kan motvirke utvikling av problematferd. Å møte elever som viser problematferd på en hensiktsmessige måte, fordrer en reflektert og profesjonell holdning fra den voksne. Den voksne må blant annet være bevisst på hvordan egne holdninger kan påvirke utvikling av problematferd (Nordahl 2002; Damsgaard 2007). En annen assistent sier følgende om forebygging:

Jeg tenker på voksentetthet og trygghet som du kan gi. De får aldri nok av det. For da blir barn mer synlig. Altså ansvarsfulle voksne og flere voksne tror jeg kan hjelpe på.

Voksne kan bidra til å forebygge problematferd, men dette krever at voksne utvikler kvalitativt gode og trygge relasjoner til elevene (Rutter, 1985; Nordahl et al. 2005). På den annen side kan voksne som har uhensiktsmessige holdninger og tilnærminger bidra til å forsterke problematferd (Nordahl et al. 2005). Sitatet ovenfor kan også

være et uttrykk for en humanistisk forståelse, der problematferd kan ha sammenheng med at elevenes behov for trygghet, sosial tilhørighet og anerkjennelse ikke er dekket (Maslow 1954; Aasen et al. 2004). Økt voksentetthet i skolen kan bidra til at disse behovene blir bedre ivaretatt; spørsmålet er hvem disse voksne skal være? Ifølge GSI (2008-2009) ansettes det nå langt flere assistenter enn lærere i grunnskolen. Nordahl et al. (2003b) poengterer derimot at det bør være høyt kvalifiserte lærere som skal arbeide med alvorlig problematferd, ikke ufaglærte assistenter. For den enkelte kommune er nok også dette et økonomisk spørsmål; en assistentstilling er betydelig billigere enn en lærerstilling (Solli 2005).

Jeg stiller meg likevel noe undrende til hvorfor de beskyttende faktorene har så liten tyngde i datamaterialet. Selv om det foreligger mye forskning om beskyttende faktorer og evidensbaserte tiltak på bakgrunn av denne forskningen, er det uvisst i hvilken grad denne kunnskapen er implementert i skolen (Nordahl et al. 2005). Dette kan blant annet ha sammenheng med at det synes å være en viss motstand mot å ta i bruk kunnskapsbasert forskning i skolen (Ogden 2008). Når assistentene snakker om de beskyttende faktorene, snakker de mest om hva de gjør selv, i motsetning til risikofaktorene i kapittel 4.2.7, der forhold i elevenes hjemmesituasjon ble mest vektlagt. I et fenomenologisk studie er dette kanskje naturlig; det er assistentenes erfaringer og nære opplevelser med fenomenet problematferd som er det sentrale tema for forskningen (Gall, Gall & Borg 2007).

4.3 Direkte oppgaver

Under hovedkategorien *Direkte oppgaver* vil jeg presentere og drøfte funn som belyser forskningsspørsmålet; *Hvilke oppgaver har assistenter i forhold til elever som viser problematferd?* Med direkte oppgaver menes oppgaver assistentene har i direkte kontakt med denne elevgruppen. For å gi en bakgrunnsforståelse for disse oppgavene, vil jeg innledningsvis drøfte funn som belyser assistentenes hjelperrolle og hvordan assistentene opplever inkluderingen av denne elevgruppen i skolen.

4.3.1 Hjelperrollen

Skoleassistenters primære oppgave er å gi hjelp og støtte til elever (Gjørund & Huseby 2005). For å få svar på om det finnes mønstre i datamaterialet som kan belyse hjelperrollen, har jeg brukt data som sier noe om hvem som tar initiativ til å hjelpe elever og graden av fysisk nærhet mellom elever og assistenter (Hemmingsson et al. 2003). I klasseromssituasjoner er det som oftest assistenten, eller læreren som i sitatet nedenfor, som tar initiativ til å hjelpe elever:

Jeg tror det egentlig er litt begge to. Jeg har ihvertfall veldig sjelden opplevd at eleven spør om hjelp aller først. Du må på en måte dra noe ut av de. (Når du sier begge to, er det eleven og deg du mener?) Nei, da tenker jeg på læreren og meg.

Spørsmålet er da hvorfor eleven ikke spør om hjelp selv? En forklaring kan være at eleven ikke har lært å be om hjelp, eller at han har så liten tro på seg selv at han ikke våger å spørre om hjelp (Befring 2004; Hattie 2009). På den annen side kan dette også være et uttrykk for at eleven er i et avhengighetsforhold til assistenten (Solheim 2000). En for tett relasjon mellom elever og assistenter kan bidra til at elever med spesielle behov blir uselvstendige og får liten innflytelse på når de selv ønsker hjelp (Giangreco et al. 1997; Hemmingsson, Borell & Gustavsson 2003). Ainscow (2000) fant også at slike tette relasjoner kunne bidra til at assistenter gjorde skolearbeidet for elevene. Det finnes likevel ett eksempel i datamaterialet der eleven selv tar initiativ til å få hjelp, selv om assistenten også her er aktiv:

Det gjør han stort sett selv. Eller du kanskje ser at han begynner å (...) så går du kanskje bort til han.

I skoletimene er assistentene relativt fysisk nær elever som viser problematferd. På spørsmålet om hvor fysisk nær assistenten er, sier denne informanten følgende:

(...) Ja, hvis de viser problematferd, at de forstyrrer klassen og kan skade andre og seg selv, så bør du sitte ganske tett oppi de. Ikke sånn at du sitter helt oppi de, men ihvertfall litt mellomrom. Sånn at du kan gripe inn hvis (...)

Det å sitte fysisk nær elever kan være hensiktsmessig for å forutse og takle problematferd (Fox 2000). I Takala (2007) sin undersøkelse var også en av assistentoppgavene knyttet til å sitte ved siden av elever som var urolige. På den annen side kan denne fysiske nærheten være en barriere som hemmer reell inkludering av elever som viser problematferd (Ainscow 2000). Når assistenten er så fysisk nær eleven, kan dette blant annet bidra til at kommunikasjonen med medelever og lærer blir redusert (ibid). Noen assistenter er likevel bevisst på å tilpasse sin fysiske nærhet til elevenes behov i skoletimene, slik denne informanten sier det:

(...) Du skal aldri gå direkte til en elev, du skal være rundt ham, han skal ikke føle at du er der, men du skal være der, han skal vite at du er der for han, men du skal ikke stille deg der med han sånn at han føler ubehag. (...)

En av fordelene med å bruke assistenter sammen med elever med spesielle behov, er at de kan bidra til å imøtekomme elevens behov (French 2001). I dette tilfelles synes det som at assistenten representerer en trygghet for eleven. Assistenten sender hvor nær han må være uten å gjøre eleven ukomfortabel og uselvstendig. Dette funnet står i motsetning til det Giangreco et al. (1997) fant i sin forskning, der assistentenes fysiske nærhet bidro til at elevene ble avhengige av assistentene.

De fleste assistentene er også ute i friminuttene sammen med elevene. I friminuttene har assistentene en større fysisk avstand til elevene enn i skoletimene. Denne assistenten har følgende oppgaver i friminuttene:

(...) nå er det egentlig bare å ha oversikt over alt, at du har oversikt over hva som skjer. At du er der for de. Men tidligere var jeg på en hele tiden, og jeg måtte alltid til enhver tid vite hvor han eller hun var.

Om fysisk avstand til elevene i friminutter, svarer samme assistent:

(...) du må bare ha oversikt over hvor den eleven befinner seg slik at du vet, at du observerer de. Det er vel ikke helt heldig hvis du er oppe i en elev i friminuttet, (...).

Disse sitatene kan være et uttrykk for at assistenten tar hensyn til at eleven har behov for mer frihet i friminuttene. Samtidig er assistenten så nær at han kan gripe inn hvis

det forekommer utagering. Ved utagering eller konflikter i friminuttene har derimot assistentene i undersøkelsen en mer aktiv rolle, ved at de griper inn og prøver å løse konflikter mellom elever. Det er likevel vanskelig å definere en tydelig hjelperrolle i datamaterialet, slik det fremkom i Hemmingsson et al. (2003) sin undersøkelse.

Oppsummerende synes det likevel som at assistentene er mer fysisk nær og har en mer aktiv rolle i skoletimene enn i friminuttene. I undersøkelsen til Blatchford et al. (2007), var også den aktive og mer direkte tilnærmingen til elevene fremtredende.

4.3.2 Problematferd og inkludering

Alle elever har rett til å bli inkludert i skolen (Opplæringslova 1998). Bruken av assistenter kan ses i sammenheng med integrering, og senere inkludering av barn med spesielle behov (Fox 2000; Dalen 2006). I datamaterialet svarer fem av seks assistenter at elever som viser problematferd primært får sin opplæring i klassefelleskapet, men at disse elevene også blir tatt ut av klassen i varierende grad, noe dette svaret er et eksempel på:

Noen får spesialundervisning, men stort sett er de i klassen. I dag skal det være en inkluderende skole og alle skal være samlet. (...)

Dette utsagnet kan tolkes som at assistenten arbeider i en skole der elever som viser problematferd blir inkludert; de går på sin nærskole og tilhører en klasse (Opplæringslova 1998). Selv om denne elevgruppen er mye fysisk tilstede i klassen (Dalen 2006), får jeg derimot ikke svar på om *elevene* selv opplever at det blir likt, akseptert og verdsatt på samme måte som de andre elevene i klassen (Skårderud 1998). På spørsmålet om hvordan *assistentene* tror at denne elevgruppen opplever skoledagen, kan det neste sitatet illustrere det flere av assistentene svarte på dette spørsmålet:

Jeg tror rett og slett de har det helt forferdelig.

Når elevene blir tatt ut av klassen forteller flere assistenter at dette kan være knyttet til episoder med utagering, ved spesialundervisning, innlæring av nytt lærestoff eller enetimer med assistent. En annen assistent forteller derimot om en elev som blir tatt

ut av klassen og er sammen med assistenten mye av skoletiden. På spørsmålet om hvilke oppgaver vedkommende har i forhold til elevgruppen, svarer assistenten:

Oppbevaring, dessverre. Oppbevaring. (...)

Assistenten forteller også at vedkommende i stor grad må lage opplegget for eleven selv. Opplæringsloven (1998) gir rom for at deler av spesialundervisningen kan gis i enetimer. Assistenter skal likevel ikke praktisere spesialundervisning eller ha et så stort ansvar som denne assistenten synes å ha (Fox 2000). Det skal videre være en ansvarlig lærer som planlegger spesialundervisningen, men assistenter kan bidra til å støtte lærere i gjennomføringen av denne (Utdannings- og forskningsdepartementet 2004). I dette tilfellet synes det som at assistenten har mye av dette ansvaret alene. Spørsmålet er hva som kan ligge til grunn for en slik praksis? I St.meld. nr. 30 (2003-2004) blir en svak inkluderingspraksis sett i sammenheng med at skolen kan mangle kompetanse til å forebygge og møte elever som viser problematferd på en hensiktsmessig måte. Det alvorlige i dette tilfellet er likevel at det kan synes som at retningslinjene for bruk av assistenter i spesialundervisningen ikke er fulgt, noe som kan bidra til at eleven ikke får et forsvarlig opplæringstilbud (Opplæringslova 1998; Utdannings- og forskningsdepartementet 2004).

4.3.3 Forutse og stoppe utagering

Å forutse og å stoppe utagering var en fremtredende oppgave hos alle assistentene i utvalget. Om dette sier en av assistentene:

(...) Jeg klarer som oftest å forebygge det før det skjer. Han har egentlig vist veldig lite når han har vært med meg. Jeg har jo sett atferden da, men jeg klarer som oftest å forutse det før det skjer. Men visst han kommer opp i en problemstilling, så pleier jeg først å skille hvis det er mulig for at de ikke skal skade seg selv eller hverandre. (...) han reagerer veldig på fysisk kontakt type klem. Han kan bli veldig sint og lei seg. Og så prøve å si at 'jeg er her for deg og jeg bryr meg om deg, jeg vil at du skal ha det bra, så kanskje vi skal gå inn på rommet nå og prate sammen'. Og det responderer han veldig bra på.

Dette kan være et uttrykk for at assistenten mestrer å forutse og stoppe utagering. Men sitatet viser også hvordan assistenten beroliger og ivaretar eleven etter en utagering, noe flere andre assistenter også vektlegger i forbindelse med utagerende atferd. Å verdsette og anerkjenne elevene er viktig for å utvikle gode relasjoner til elever som viser problematferd. Gode relasjoner kan også bidra til mindre problematferd og bedret trivsel hos denne elevgruppen (Sørli & Nordahl 1998; Nordahl et al. 2005). At assistenten prøver å forstå hvordan eleven opplever en utageringssituasjon og prøver å formidle denne forståelsen til eleven, kan også være et uttrykk for en aktørforståelse hos assistenten (Se kapittel 4.2.4). En annen assistent svarer slik på spørsmålet om hva vedkommende gjør ved utagering:

(...) Nå har jo jeg en som er veldig utagerende da. Hvis jeg ser det, jeg ser det på øynene hans med en gang, de blir helt svart. Da er det bare å ta han i armen og ut. Ellers så forstyrrer han klassen og hele undervisningen blir ødelagt. Jeg ser det i det det begynner og da er det om å gjøre å være ganske kjapp og bare å få han ut og så tar vi det på gangen. Prøve å roe ned og hva som er problemet.

Denne assistenten prøver også å forutse utagering og tar eleven ut av klasserommet før det skjer, noe som forøvrig er hyppig brukt også av flere andre assistenter. Siden alle assistentene i utvalget primært arbeider med elever som viser problematferd, er det kanskje naturlig at det å forutse og stoppe problematferd er en så viktig oppgave i jobben deres (Fox 2000; Gjørund & Huseby 2005). På den annen side fant også Takala (2007) at det å forebygge konflikter var en viktig oppgave for assistentene som arbeidet med elever med språkvansker og generelle lærevansker. At assistentene kjenner elevers reaksjonsmønstre så godt at de kan forutse og eventuelt skjerme elever før de utagerer, kan være et uttrykk for at assistentene mestrer å møte elevenes spesielle behov (French 2001). Å bli tatt ut fra klassefelleskapet kan på den annen side være betenkelig når det gjelder inkludering av denne elevgruppen (Dalen 2006). I et mestringsperspektiv kan derimot det å ta eleven ut ifra klassen før han utagerer være hensiktsmessig; å mestre de sosiale og følelsesmessige utfordringene i skolehverdagen kan også være viktig for utvikling av elevens self-efficacy. Ved at eleven blir skjermet før utagering, slipper han å tape ansikt overfor sine medelever (Bandura 1997; Overland 2007).

4.3.4 Støtte eleven i faglige aktiviteter

Alle elever har rett til å få opplæring tilpasset sine forutsetninger (Opplæringslova 1998). Å hjelpe elever i forbindelse med faglige oppgaver i timene, er en viktig oppgave for assistentene i denne undersøkelsen, noe som blant annet er sammenfallende med Takalas (2007) forskning. En assistent svarer slik på spørsmålet om hvilke oppgaver vedkommende har i undervisningen:

(...) Lesing og konsentrasjon, at du gjerne snakker litt for de, de klarer ikke å konsentrere seg slik at de oppfatter hva de skal gjøre når de skal jobbe i klassesituasjonen. Og da sitter jeg gjerne veldig tett til de og viser de gjerne konkret akkurat og når jeg ser at de kommer i gang, så prøver jeg å hjelpe litt andre elever også, for at den eleven ikke skal føle seg så spesiell.(...)

Denne uttalelsen kan være et uttrykk for en mestringsforståelse av problematferd; ved at assistenten forklarer oppgaven og gir eleven hjelp til å konsentrere seg, har eleven mulighet til å mestre de faglige utfordringene (Overland 2007). På den annen side kan den direkte og fysiske nære hjelperrollen som er mest fremtredende i denne undersøkelsen (Se kap. 4.3.1), være et hinder for inkludering av elever som viser problematferd (Ainscow 2000; Solheim 2000). Assistenten i sitatet ovenfor er likevel bevisst på å ikke sitte ved siden av eleven hele tiden, men også hjelpe andre elever i klassen, noe som kan ha en positiv innvirkning på klassemiljøet (French 2001).

En uttalelse skiller seg derimot markant ifra de andre; en av informantene forteller om en elev som bare i liten grad får faglige oppgaver på skolen:

I første omgang fikk jeg jo faglige oppgaver fra lærer om hva de skulle gå gjennom. Så jeg fikk jo først de oppgavene. Jeg valgte å fokusere mer på målet hans som var trygghet i skolen (...) Det blir litt for mye press på han i forhold til det faglige, og han kan ikke motta noe faglig. Så jeg har egentlig ikke fokusert så mye på det (...).

Sitatet ovenfor kan forstås som at elevens utrygghet på skolen reduserer mulighetene for skolefaglig læring; eleven har gjerne nok med å mestre de følelsesmessige og sosiale utfordringene i skolehverdagen (Overland 2007). Uttalelsen kan også være et uttrykk for at assistenten prøver å imøtekomme elevens behov for trygghet (Ainscow

2000). På den annen side har alle elever rett til å få tilpasset opplæring uavhengig av funksjonsnivå (Opplæringslova, 1998); uttalelsen om at eleven ikke kan ta imot faglig opplæring kan derfor også ha sammenheng med at eleven ikke får individuelt tilpasset opplæring (Overland 2007). Siden første halvdel av 70-tallet har skolen operert med et utvidet opplæringsbegrep (St.meld. nr. 23 (1997- 1998)). Et utvidet opplæringsbegrep innebærer ikke bare læring av vanlige skolefag som matematikk, engelsk og norsk, men kan for eksempel også være trening i praktiske ferdigheter og sosial ferdighetstrening (St.meld. nr. 23 (1997- 1998); Elliot & Gresham 2002). På bakgrunn av dette kan assistentens forståelse av hva faglig læring er betegnes som noe snever og feilaktig.

4.3.5 Skape trygghet for eleven

Et fremtredende funn i materialet er at assistentenes fysiske tilstedeværelse kan være en trygghet i seg selv for elever som viser problematferd. På spørsmålet om hvordan assistenten opplever relasjonen til elever som viser problematferd, sier en assistent:

(...) han spør gjerne om jeg kan være med ham ut. Hvis han skal på do må jeg være med ham, han stiller seg veldig bak meg hele tiden. Så jeg ser jo nå at han har en veldig trygghet, jeg er en veldig trygghet for han.

Forøvrig sier fem av de seks assistentene i undersøkelsen at de har gode relasjoner til elever som viser problematferd. At assistenten kan være en trygg støtte for elever med spesielle behov, kom også frem i Ainscows (2000) undersøkelse. På den annen side kan, som nevnt i kapittel 4.3.1, for tette relasjoner mellom assistent og elev bidra til at eleven blir avhengig av assistenten (Giangreco et al. 1997; Solheim 2000). I en økologisk forståelse av problematferd, er derimot kvaliteten på relasjonene mellom eleven og de ulike aktørene i elevens mikrosystemer av betydning for elevens utvikling og læring (Bronfenbrenner 1979; Groom 2006). En kvalitativ god relasjon mellom elev og assistent, kan dermed være viktig for elevens opplevelse av trygghet på skolen (Bronfenbrenner 1979; Ainscow 2000).

Flere assistenter fremhever også betydningen av at elevene vet hva som skal skje til enhver tid. Slik svarer en assistent på hvilke oppgaver vedkommende har med enkeltelever:

Det er å prøve at de skal ha litt orden, å prøve å komme seg til ro når de kommer inn og sette seg ned. Hvis de ikke forstår alt prøver du å fortelle de hva som skal skje i den timen. Og hvis det skjer et eller annet i løpet av dagen som de ikke vet om, så er det litt viktig at de får vite det ganske tidlig. Det er viktig at de får forberede seg på det som skjer utenom (...).

Denne assistenten er opptatt av å skape struktur og forutsigbarhet for eleven. Faste rammer og rutiner, en forutsigbar skolehverdag og voksne som setter tydelige grenser, kan bidra til å tilfredsstille elevenes trygghetsbehov (Endrerud 1991). Disse elementene er også sentrale i en proaktiv tilnærming til problematferd (Nordahl et al. 2005; Ogden 2005). Trygghet kan derfor være nødvendig for at elever skal kunne mestre de faglige, men også de sosiale og følelsesmessige utfordringene de blir stilt overfor på skolen (Maslow 1954; Endrerud 1991; Ogden 2005; Overland 2007).

4.3.6 Omsorgsoppgaver

Omsorgsoppgaver er en annen viktig oppgave for assistentene i undersøkelsen. Dette kan for eksempel være oppgaver knyttet til elevenes grunnleggende behov for trygghet og positiv anerkjennelse fra andre (Maslow 1954; Endrerud 1991). Flere assistenter sier noe om at elever som viser problematferd har et stort omsorgsbehov, slik denne informantene sier det avslutningsvis i intervjuet:

(...) jeg har ikke store nok armer hvis du skjønner hva jeg mener. De trenger medfølelse, de trenger empati, mange av de har ikke det, de trenger nærheten. Så jeg føler meg som en mamma (...).

Denne uttalelsen kan tolkes som at en av årsakene til problematferd i skolen, er travle foreldre og mangel på tid til omsorg og oppdragelse i hjemmet. Bø (2000) poengterer også at foreldrenes travelhet og mangel på tid kan redusere omsorgskvaliteten. I en økologisk forståelsesramme kan også konflikter i hjemmet som mikrosystem knyttes

til problematferd (Klefbeck & Ogden 2003). På spørsmålet om hvilke oppgaver assistenten har med enkeltelever, svarer en annen assistent:

(...) Og så har de veldig behov for å bli tatt på; går du bort å tar på de kjenner du hvordan de roer seg ned.(...) Å ta veldig mye på de. De har jeg merket at de har utrolig behov for.

Denne assistenten er opptatt av å gi omsorg i kraft av fysisk berøring, noe andre assistenter også vektlegger. Omsorgsoppgaver synes å være vanlige oppgaver for assistenter som arbeider med elever med spesielle behov (Takala 2007), noe Giangreco et al. (1997) fant at assistentene mestrer godt. Det å bli verdsatt og likt av andre er viktig for alle mennesker (Skårderud 1998; Pedersen 2006). For elever med en lav selvoppfatning, er kanskje behovet for anerkjennelse enda større (Sørli 1998; Nordahl et al. 2005). At assistentene vektlegger omsorgsoppgaver i arbeidet med denne elevgruppen, kan også ses i sammenheng med aktørforståelsen som er fremtredende i denne undersøkelsen (Se kapittel 4.2.4). Gode relasjoner og verdsetting av elever på tross av at det viser problematferd, er eksempler på dette (Nordahl et al. 2005). Giangreco et al. (1997) stiller seg derimot noe kritisk til assistentenes omsorgsoppgave: '...some unnecessary mothering or hovering...' (ibid s. 10). Giangreco et al. (2005) sin forskning omfatter blant annet elever med fysisk funksjonshemming; spørsmålet er om elever som viser problematferd også opplever omsorgen fra assistentene som unødvendig? Nordahl et al. (2005) poengterer imidlertid at denne elevgruppen trenger tydelige voksne som både mestrer å gi omsorg og å sette grenser. Grensesetting er forøvrig tema i neste kapittel.

4.3.7 Grensesetting

Grensesetting er en viktig oppgave for fem av de seks assistentene i undersøkelsen. Om dette sier en av assistentene:

Alle som er ansatt her på skolen har i oppgave å takle grensesetting og vise hvor grensen går. (...) for eksempel hvis de banner, så skal de ha bannelapp. Så det må du være veldig streng på. (Hva kan en eller flere bannelapper føre til?) Det kan føre til et brev hjem der det kan for eksempel stå at vi er litt bekymret for språket og vi må ha et møte med foreldrene. (...)

Denne uttalelsen kan knyttes til Rutters (2007) begrep resilience (Se kap. 2.3); det å ha felles regler som blir håndhevet konsekvent kan beskyttende mot en problemutvikling (Nordahl et al. 2005). Grensesetting kan også representere en form for trygghet; assistenter som håndhever regler konsekvent kan derfor oppleves som en trygghet for eleven (Ainscow 2000; Iglum 2005). Samtidig blir grensesetting regnet for å være en vanlig oppgave for assistenter som arbeider med denne elevgruppen (Gjørund & Huseby 2005). På bakgrunn av dette er det interessant at en av assistentene svarer at vedkommende *ikke* har noen spesielle oppgaver i forhold til grensesetting eller hvis elever kommer i konflikter med andre barn:

Hva min oppgave er? Jeg har ingen spesiell oppgave. Jeg tenker at der må jeg løse det på den måten jeg synes er greit. Det er ingen retningslinjer eller måter å gjøre det på.

Dette kan være et uttrykk for manglende kompetanse til å sette grenser. French (2001) fant blant annet at noen assistenter ikke var i stand til å ta selvstendig initiativ overfor elever. Denne assistenten evner derimot å ta initiativ, men mangler en klar instruks og veiledning i hvordan grensesetting skal gjøres. Det er ansvarlig lærer som skal veilede assistenter i hvilken tilnærming de skal ha overfor elever som utagerer. At assistenter selv har dette ansvaret, synes ikke å være forenelig med retningslinjene for bruk av assistenter (Utdannings- og forskningsdepartementet 2004). På den annen side kan disse retningslinjene oppfattes som noe utydelige. Videre er det uvisst i hvilken grad lærere kjenner til og forholder seg til disse retningslinjene (ibid). Lite avsatt tid til samarbeid mellom lærere og assistenter kan også være en årsak til at assistenter ikke får veiledning i hvordan de skal sette grenser for elever (Solheim 2000; French 2001). En annen forklaring kan være at lærere mangler kompetanse i veiledning og grensesetting (Nordahl et al. 2003a).

4.3.8 Gi positive tilbakemeldinger

Denne underkategorien omfatter uttalelser i datamaterialet som kan knyttes til det å oppmuntre elever, gi ros eller belønne ønsket atferd. Flere av assistentene sier noe om dette. En assistent som forteller at det forekommer at lærere stempler elever og gir negative tilbakemeldinger på atferden deres, sier også dette:

(...) Derfor er det jo veldig viktig hvis vedkommende gjør noe bra, så er det veldig viktig med positiv respons. Sånn at de vet at 'jeg får det til' eller 'jeg klarer dette'.

Assistenten synes å være bevisst på betydningen av å forsterke positiv atferd hos eleven; å rose og belønne ønsket atferd kan moderere en ytterlige problemutvikling (Nordahl et al. 2005). I datamaterialet finnes det også eksempler på at assistenter generelt er opptatt av å oppmuntre og gi positive tilbakemeldinger, slik denne assistenten sier det i forbindelse med hvilke oppgaver vedkommende har:

(...) De trenger veldig mye oppmuntring, prøve å få de til å tenke positivt. Synes det er litt viktig å få frem. (...)

I et mestringsperspektiv er det å prøve å styrke elevens ressurser av stor betydning (Askheim 2007). Ved å gi positive tilbakemeldinger til elever med lite self-efficacy (Bandura 1997), kan assistenter bidra til at elever som viser problematferd får større tro på seg selv og hva de kan mestre (Befring 2004; Askeheim & Starrin 2007). Gjøsund og Huseby (2005) poengterer også at det å legge til rette for mestringsopplevelser er en sentral oppgave for assistenter som arbeider med denne elevgruppen. Som en motsetning til det å gi positive tilbakemeldinger til elever, har jeg her tatt med et sitat der elevens positive atferd blir helt oversett:

(...) dette barnet er flink til å holde opp hånden og sitter fint og faktisk gjør sånn som han skal, så synes jeg at han bør få oppmerksomhet på den positive atferden. At de kanskje kan velge han når han sitter så fint; forsterke den positive atferden som veldig ofte ikke skjer. De bare ignorerer ham for han er liksom ikke en del av klassen.

Her er assistenten selv bevisst på at positiv forsterking av ønsket atferd er viktig (Nordahl et al. 2005). Men uttalelsen kan derimot også være et uttrykk for at *læreren*

ikke er bevisst på dette, men overser eleven uavhengig om han viser positiv eller negativ atferd (ibid). I et mestringsperspektiv er dette interessant; Magnussen (1998) understreker at de voksnes kompetanse til å mestre problematferd er av betydning for hvordan denne atferden blir møtt. Her synes det som at det er assistenten som besitter den mest hensiktsmessige kompetansen, og ikke læreren som i utgangspunktet skal ha den formelle kompetansen til å arbeide med elever med spesielle behov (Nordahl et al. 2003a; Utdannings- og forskningsdepartementet 2004). På den ene siden kan det dermed finnes assistenter med svak kompetanse til å mestre problematferd (French 2001). På den annen side finnes det også lærere som kan ha dårlige forutsetninger for å arbeide med problematferd (Nordahl et al. 2003b). Slitne lærere eller lærere som fremstår som autoritære eller ettergivende klasseledere, bør for eksempel ikke arbeide med elever som viser *alvorlig* problematferd (ibid).

4.3.9 Støtte elevens sosiale fungering

Å hjelpe elevene til å fungere bedre sammen med jevnaldrende på skolen, er *ikke* en fremtredende assistentoppgave i denne undersøkelsen. Når denne oppgaven likevel er tatt med er det for å vise litt av bredden i assistentenes oppgaver. På spørsmålet om hvilke oppgaver assistenten har i forbindelse med friminutter, svarer en assistent slik:

(...) vi skal prøve å være tilstede og gjerne hvis de ikke har noen å være med at vi gjerne går bort til de og sier: 'nå må du spørre han, for nå kan du gjerne være med han', at de får være sammen med noen.(...)

Assistentenes oppgave med å hjelpe elevene inn i lek og annet sosialt samspill med andre, er i denne undersøkelsen mest knyttet til friminuttene. Jeg stiller meg likevel litt undrende til hvorfor denne oppgaven ikke er mer fremtredende i datamaterialet. Dette på bakgrunn av at intensjonen med å bruke assistenter i skolen primært har vært å bidra til inkludering av elever med spesielle behov (Fox 2000; Dalen 2006). En forklaring kan være at det foreligger en viss bevissthet hos assistentene i utvalget om å ikke være for tett innpå elevene i friminuttene. En for tett relasjon kan, som tidligere nevnt (Se kapittel 4.3.1), nettopp være et hinder for inkludering (Ainscow 2000; Solheim 2000). En annen forklaring kan være at assistentene mangler klare

instruksjoner for hva som er deres oppgave i friminuttene og hvilken rolle de skal ha overfor denne elevgruppen, noe som forøvrig blir utdypet i kapittel 4.4.4 (Johnsen 1996; Giangreco et al. 1997; Blatchford et al. 2007).

Forskning viser også at det er en sammenheng mellom problematferd og svake sosiale ferdigheter (Sørli 1998). Samarbeidsevnen og evnen til selvkontroll synes spesielt å være svak hos denne elevgruppen (Ogden 2005). I datamaterialet finnes det ikke et klart mønster for hvordan samspillet mellom elever som viser problematferd og andre elever fungerer. Noen elever har et godt samspill med jevnaldrende, andre har ikke venner i det hele tatt, mens andre har et konfliktfylt samspill med andre elever. Følgende sitatet gir en illustrasjon på variasjonen i elevenes sosiale fungering:

Det er litt forskjellig det også. Noen har jo ikke venner da. Mens andre har jo kjempesjarm og massevis av venner og er grådig grei ute i friminuttene og i fritiden. Så det er forskjellig der også.

Mestringsforståelsen er, som nevnt i kapittel 4.2.3, fremtrende blant assistentene i undersøkelsen. På bakgrunn av dette er det også noe betenkelig at ikke det å hjelpe elevene til å mestre det sosiale samspillet er mer vektlagt (Overland 2007). En forklaring kan være at skolen som system mangler kompetanse i hva som kan være hensiktsmessige tilnærminger for å forebygge og møte problematferd (St.meld. nr. 30 (2003-2004); Nordahl et al. 2005). Ogden (2008) mener at dette kan ha sammenheng med en viss motstand i skolen for å ta i bruk forskningsbasert kunnskap. Mangelen på opplæring i sosiale ferdigheter og andre tiltak som kan ha en proaktiv effekt, kan også ha sammenheng med tradisjoner eller det som er etablert praksis i skolen; fremdeles er spesialundervisning i engelsk, matematikk og norsk det vanligste spesialpedagogiske tiltaket overfor elever som viser problematferd (Sørli & Nordahl 1998; Elliot & Gresham 2002; Nordahl et al. 2005).

4.4 Faktorer som kan påvirke assistentenes direkte oppgaver med elevene

Under denne hovedkategorien vil jeg også belyse forskningsspørsmålet: *Hvilke oppgaver har assistenter i forhold til elever som viser problematferd?* Men fokuset er her hvilke faktorer som kan påvirke assistentenes direkte oppgaver med elevene.

4.4.1 Samarbeid med lærere

Assistentene skal ha en støttefunksjon ikke bare for elever, men også i forhold til skolen og lærere. Samarbeid med lærere kan være en form for slik støtte (Fox 2000). I underkategorien *Samarbeid med lærere* blir funn som kan belyse assistentenes opplevelse av dette samarbeidet vektlagt. Assistentene gir uttrykk for at de samarbeider med lærere i varierende grad. I den sammenheng svarer en assistent:

(...) vi snakker ihvertfall veldig mye om hvis det er et problem, hvis vi føler at her er et problem som vi ikke helt klarer å håndtere, så snakker vi sammen. Og vi prøver å komme med løsninger. (...) Vi har litt tid i skolehverdagen.(...) Ellers så er det møter, personalmøter hvis vi vil ta noe opp.

En annen assistent snakker om samarbeid i forbindelse med sine elevoppgaver:

Det vi har er et lite problem, det er tid til å snakke med lærer. Det er et kjempeproblem. Vi har rett og slett ingen tid. Vi snakker for å si det sånn i gangen i noen sekunder eller minutter. Så det er det du føler selv er riktig, det er det som blir gjort. Det savner jeg, litt mer samarbeid og tid til å snakke sammen litt. Hva som er behovet, hva en må gjøre.

Disse to sitatene representerer ytterpunkter når det gjelder *omfanget* av samarbeidet mellom assistenter og lærere. Mens den første assistenten forteller om både uformelt og formelt samarbeid, er den andre tydelig oppgitt over manglende tid til samarbeid. Mangelen på samarbeid mellom lærer og assistent synes i det siste sitatet også å påvirke elevene; her er det assistenten selv som må avgjøre hva vedkommende skal gjøre. At det er assistenter selv som avgjør hvilken tilnærming de skal ha overfor elever som viser problematferd, er betenkelig ut ifra retningslinjene for bruk av assistenter i spesialundervisningen (Utdannings- og forskningsdepartementet 2004).

Samarbeidet mellom assistenter og lærere kan også ha innvirkning på det arbeidet assistentene gjør i forhold til elevene. Lite avsatt tid til samarbeid mellom lærere og assistenter kan dermed ha en negativ innvirkning på elevene (Takala 2007; Fyrstro 2008). Funn fra tidligere forskning viser også at det forekommer lite samarbeid mellom assistenter og lærere (Solheim 2000; French 2001; Takala 2007). Mangel på tid til samarbeid kan, som assistenten i sitatet ovenfor sier, være en viktig forklaring til dette. Men det kan også være andre årsaker. En annen assistent sier følgende:

Jeg samarbeider jo med de lærerne som er rundt den eleven jeg skal hjelpe. (Hvordan opplever du dette samarbeidet?) Det er veldig forskjellig. Sånn generelt er det veldig forskjellig fordi det er noen som synes det at når du er assistent så har du egentlig ikke veldig mye du skulle ha sagt (...). Og det viser seg gjerne sånn at vi ikke blir inkludert i lunchpauser, og hvis det er noen som snakker faglig, så blir det kanskje 'Å, skjønner du hva vi snakker om?' (Sier dette litt ironisk). (...)

Manglende inkludering og verdsetting av assistentene kan også være en årsak til lite samarbeid mellom lærere og assistenter. Jeg vil likevel poengtere at sitatet ovenfor ikke er representativt for assistentene i utvalget, men det er likevel et viktig funn. Hvordan samarbeidet med lærere oppleves, kan ha sammenheng med i hvilken grad assistenter opplever å bli respektert av lærere. Ifølge Nordahl et al. (2005) er tillit, likeverd og trygghet er viktig i samarbeid i profesjonssgrupper. Takala (2007) understreker også betydningen av gode relasjoner mellom assistenter og lærere. Selv om assistenter ikke blir regnet som en egen profesjon, skal det likevel være et samarbeid mellom lærere og assistenter som arbeider med elever med spesielle behov (Fox 2000; Utdannings- og forskningsdepartementet 2004). I et mestringsperspektiv er det viktig at voksne som arbeider med denne elevgruppen støtter hverandre. Dette kan bidra til en økt kompetanse og større mestringsevne i møte med problematferd (Magnussen 1998; Askheim 2007). På den annen side er det interessant at assistenter i liten grad er nevnt som deltakere i samarbeidet rundt elever som viser problematferd i sentral faglitteratur om temaet (Nordahl et al. 2003b; Damsgaard 2005; Nordahl et al. 2005). Dette på bakgrunn av hvor mange assistenter som arbeider med denne elevgruppen (Nordahl & Overland 1998; Sørli & Nordahl 1998).

Samarbeid om felles tilnæringer overfor elever som viser problematferd, kan også beskytte mot utvikling av problematferd (Nordahl et al. 2005). På bakgrunn av at mange av disse elevene har en assistent som en del av sitt spesialpedagogiske opplegg (Nordahl & Overland 1998; Sørli & Nordahl 1998), stiller jeg meg undrende til hvorfor assistenter kan bli møtt med slik mangel på respekt som assistenten i sitatet ovenfor. En forklaring kan være at assistenter av og til omtales negativt i media. Overskrifter som 'Assistent-boom i norsk skole', gir kanskje ikke en positiv assosiasjon til denne yrkesgruppen (Clausen 2008). I fagbøker om problematferd kan det også forekomme omtaler av assistentgruppen som kan gi negative assosiasjoner; Nordahl et al. (2003a) poengterer for eksempel at assistentbruken knyttet til alvorlig atferdsproblematikk bør reduseres. At assistentgruppen ikke er en egen yrkesprofesjon og sjelden har formell høyere utdanning, kan også være mulige forklaringer til at assistenter ikke blir så godt verdsatt (Fox 2000).

4.4.2 Veiledning fra lærere

Assistentene kan ha en støttefunksjon for elever med spesielle behov under forutsetning av at de får faglig veiledning fra den læreren som har ansvaret for spesialundervisningen (Utdannings- og forskningsdepartementet 2004). Siden de fleste assistentene i denne undersøkelsen arbeider med elever som har enkeltvedtak etter § 5-1 i opplæringsloven (1998), er det interessant å få innsikt i deres opplevelser knyttet til denne veiledningen. Både omfanget og kvaliteten på veiledningen assistentene i denne undersøkelsen får, er høyst varierende. Følgende sitater representerer i den forbindelse to ytterpunkter i hvordan veiledningen oppleves:

Spesialpedagog. Veldig god veiledning. (...) hun kommer hver dag med en plan til oss. Først skriver hun opp time for time og er det noe spesielt så forklarer hun det (...) Jeg synes det er fantastisk.(...)

En annen assistent sier derimot følgende om veiledning fra lærere:

Nei. Jeg har bedt om veiledning, men hun kan ikke gi veiledning for hun kjenner ikke til dette i det hele tatt selv.

Mens assistenten i det første sitatet er fornøyd med veiledningen, er assistenten i det siste sitatet frustrert over at læreren ikke har kunnskap om elevens diagnose. Dette bidrar til at assistenten ikke får veiledning fra læreren. Både Solheim (2000) og French (2001) fant at mangel på avsatt tid til veiledning av assistenter er vanlig, noe også funn fra denne undersøkelsen kan tyde på. Den varierende kvaliteten på veiledningen kan ha sammenheng med en svak veilederkomptanse hos lærere. French (1999) poengterer blant annet at lærere som mangler veilederkompetanse ikke føler seg komfortabel med å veilede assistenter, spesielt hvis assistentene er eldre enn læreren. En annen forklaring kan være at lærere ikke har tilstrekkelig kompetanse om problematferd, slik som i det siste sitatet ovenfor (Nordahl et al. 2003a). Varierende omfang og kvalitet på veiledningen kan også være et uttrykk for manglende bevissthet hos lærere om hvilke formelle retningslinjer som gjelder for bruk av assistenter i spesialundervisningen (Utdannings- og forskningsdepartementet 2004). Men selv om lærere kjenner til disse retningslinjene, kan disse betegnes som noe utydelige. I praksis kan retningslinjene derfor gi rom for ulik tolkning. På den annen side kan assistentenes ulike opplevelser av veiledningen også ha sammenheng med at de kan ha ulike forventninger til veiledningen (Johannessen, Kokkersvold & Vedeler 2005).

4.4.3 Samarbeid med andre

Deltakelse i samarbeid med foreldre, PPT og andre i elevens hjelpeapparat, kan ses på som en del av assistentenes støttefunksjon i forhold til skolen (Fox 2000).

Assistentene i undersøkelsen sier alle at de deltar i slike samarbeidsmøter, spesielt hvis de arbeider med enkeltelever. Assistentenes opplevelse av å delta i dette samarbeidet synes også å være god. Johnsen (1996) fant derimot at assistentene i liten grad deltok i denne type samarbeid. Om samarbeid med foreldre, PPT og andre hjelpeinstanser, sier en av assistentene:

Ja, hvis jeg har et ansvarsområde, hvis jeg har en enkelt elev, så deltar vi. (Hvordan opplever du å være med på denne typen møter?) Jeg opplever det som veldig lærerikt, som veldig nyttig. Jeg føler meg litt sånn, at de regner med meg liksom.

Samarbeid om felles tilnærminger i møte med problematferd kan være en viktig beskyttende faktor i skolen (Nordahl et al. 2005). I et økologisk systemperspektiv er det hensiktsmessig at assistentene deltar i dette samarbeidet (Bronfenbrenner 1979). Problematferd er et komplekst fenomen, som utvikles og kan bli forsterket i et samspill mellom mange ulike faktorer i de forskjellige systemene barnet er en del av (Bronfenbrenner 1979; Johannessen 1995). Alvorlig problematferd fordrer gjerne tiltak på flere av elevens arenaer som skole, hjem og fritid (Nordahl et al. 2005). Assistenten blir brukt i stor grad i forhold til denne elevgruppen (Nordahl & Overland 1998; Sørli & Nordahl 1998), noe som kan bidra til at de får en god elevkunnskap. I den forbindelse kan det være både naturlig og viktig at assistentene deltar på slike samarbeidsmøter. For å kunne mestre assistentrollen bedre, kan deltakelse i slike samarbeidsmøter også bidra til å styrke assistentene, slik assistenten i sitatet ovenfor forteller om. Å bli hørt, verdsatt og bekreftet som en person som kan noe om den enkelte eleven, kan bidra til at assistentene mestrer arbeidet med denne elevgruppen bedre (Magnussen 1998; Askheim 2007).

4.4.4 Kjennskap til IOP og stillingsinstruks

Denne underkategorien handler om i hvilken grad assistentene har kjennskap til elevenes IOP og om de har en egen stillingsinstruks for arbeidet. Tre av assistentene i undersøkelsen har kjennskap til elevenes IOP. Om dette sier en av assistentene:

Ja, de som du er tett opp med, men ikke alle elevene på skolen. (...) (Er du med å utvikle og vurdere IOP-ene?) Ja, når hun, vi skriver IOP-planen, så leser vi gjennom og så spør spesialpedagogen om vi har noe å føye til. (...) (Er dere med når spesialpedagogen skal skrive evaluering?) Vi er ikke med, men hun spør. (...)

Denne assistenten skilte seg forøvrig ut ved at vedkommende fikk være med i prosessen både med utarbeiding og evaluering av elevens IOP. På den annen side er

det betenkelig at flere andre assistenter *ikke* kjente til elevenes IOP. På bakgrunn av at så mange assistenter arbeider med elever som viser problematferd (Nordahl & Overland 1998; Sørli & Nordahl 1998), er det foruroligende at ikke flere assistenter kjenner til målene og innholdet i elevenes IOP (Utdannings- og forskningsdepartementet 2004). For elever med enkeltvedtak som har assistent som en del av sitt spesialpedagogiske tilbud, skal det også presiseres i elevens IOP hvordan assistenten skal brukes for å nå de målene som er satt for eleven (ibid). På bakgrunn av dette er det kanskje relevant å stille spørsmål ved om assistenters manglende kjennskap til elevens IOP, kan bidra til å redusere elevens muligheter til å få et forsvarlig utbytte av opplæringen. I utvalget forteller en assistent som er tett knyttet opp mot en enkeltelev, at det er læreren som utarbeider og evaluerer elevens IOP. Dette er i tråd med opplæringsloven (1998), men er betenkelig når assistenten også sier følgende:

Hun er veldig lite med denne eleven. For hun har felles, hun har undervisningen i klassesituasjonen (...).

Dette sitatet kan tolkes som at læreren har mye undervisning med klassen og er i liten grad sammen med eleven med spesielle behov. Det paradoksale i dette er at assistenten ikke er delaktig i prosessen med å utvikle og vurdere elevens IOP. Spørsmålet er da hvordan en lærer, som i liten grad er sammen med eleven i undervisningen, kan vurdere om eleven har fått en forsvarlig opplæring (Opplæringslova 1998)?

Bare to av assistentene i utvalget har en egen stillingsinstruks for assistentstillingen, de øvrige mangler stillingsinstruks. Dette funnet sammenfaller forøvrig med tidligere forskning (Johnsen 1996; Giangreco et al. 1997; Blatchford et al. 2007). I praksis kan en manglende stillingsinstruks bidra til uklare grenser mellom lærerens og assistentens roller, ansvar og oppgaver (Blatchford et al. 2007). At assistentene bare skal støtte læreren i gjennomføringen av spesialundervisningen og ikke praktisere spesialundervisning selv, kan også være motsetningsfylt (Fox 2000; Utdannings- og forskningsdepartementet 2004). Mange av de oppgavene en lærer har i forbindelse med spesialundervisningen kan være identiske med de oppgavene

assistenten har. Å hjelpe elever med faglige oppgaver eller å sette grenser, er eksempler på dette. Flere assistenter poengterer også at det ofte er assistenten sin oppgave å håndtere utagering slik at læreren får undervise. En assistent svarer slik på spørsmålet om hva som er vedkommendes oppgaver med enkeltelever:

Det er ihvertfall å ha min fulle og hele oppmerksomhet på de. At jeg på en måte skal prøve å løse det, sånn at læreren får undervist. For eksempel ta de ut og prate med de (...).

Her synes det som at ansvars- og oppgavefordelingen mellom lærer og assistent derimot *er* tydelig; læreren skal undervise og assistenten skal ta seg av elever som forstyrrer undervisningen. Dette kan være et uttrykk for at assistenten har fått en avlastningsfunksjon for læreren (Nordahl & Overland 1998; Solli 2005). I et inkluderingsperspektiv er dette betenkelig. Samspillet mellom lærer og elev er den enkeltfaktor som synes å ha størst betydning for elevenes læring på skolen (Hattie 2009). Lærere som er tydelige klasseledere og som ivaretar alle elevene i klassefelleskapet, kan bidra til at elever som viser problematferd blir bedre inkludert. En god klasseledelse kan også motvirke eller redusere problematferd (Nordahl et al. 2005). Hvis lærere derimot overlater ansvaret for elever som viser problematferd til assistenter, kan denne elevgruppen bli stigmatisert og kanskje segregert fra klassen de tilhører (Ainscow 2000; Nordahl et al. 2005). Ifølge Nergaard (2007) kan blant annet for tette relasjoner mellom assistenter og elever bidra til at disse elevene føler seg ekskludert fra klassefelleskapet.

5. Oppsummering og avsluttende refleksjoner

5.1 Oppsummering av hovedfunn

Her vil jeg oppsummere de viktigste funnene i intervjuundersøkelsen med utgangspunkt i problemstillingen: *Hvordan møter assistenter elever som viser problematferd på barnetrinnet* og forskningsspørsmålene: *Hvordan forstår assistenter elevenes problematferd* og *Hvilke oppgaver har assistenter i forhold til elever som viser problematferd?*

5.1.1 Hvordan forstår assistenter elevenes problematferd?

Problematferd kan komme til uttrykk på flere måter (Nordahl et al. 2005). I undersøkelsen min er det stor variasjon i hva assistentene oppfatter som verbalt utagerende atferd. Assistentene har derimot en mer entydig oppfatning av hva som kan være fysisk utagerende atferd. Videre synes problematferd å være det mest brukte begrepet når assistentene omtaler verbalt og/eller fysisk utagerende atferd.

Funn fra undersøkelsen kan tyde på at assistentene har en relativt sammensatt forståelse av problematferd: Både individperspektivet, det sosialkonstruktivistiske perspektivet, aktørperspektivet og mestringsperspektivet er representert i materialet. Dette er et sentralt funn på bakgrunn av den systemiske samspillsforståelsen som er overordnet i undersøkelsen (Johannessen 1995). Likevel er det aktørperspektivet og mestringsperspektivet som er mest fremtredende. Disse to perspektivene er begge sentrale for å forstå hvorfor elever kan vise problematferd, men også for at voksne skal kunne møte denne elevgruppen med hensiktsmessige tilnærminger (Nordahl et al. 2005). Assistentene nevner flest risikofaktorer knyttet til elevenes hjemmesituasjon (Rutter, Giller & Hagell 1998). Beskyttende faktorer har derimot *ikke* en stor tyngde i datamaterialet (Rutter 1985).

5.1.2 Hvilke oppgaver har assistentene?

De mest fremtredende assistentoppgavene i undersøkelsen synes å være: *Å forutse og stoppe utagering, hjelpe elever med skolefaglige oppgaver, skape trygghet for elever, gi omsorg, grensesetting og gi positive tilbakemeldinger til elever*. Sett i sammenheng med assistentenes forståelse av problematferd, kan det se ut som at disse oppgavene er hensiktsmessige overfor elever som viser problematferd (Rutter 1985; Bandura 1997; Bø 2000; Nordahl et al. 2005; Askheim & Starrin 2007). Å støtte elevene i sosialt samspill med andre barn, synes derimot *ikke* å være en sentral assistentoppgave. I et inkluderingsperspektiv er dette et noe uventet funn (Fox 2000; Dalen 2006). Assistentene har videre en aktiv og fysisk nær rolle i skoletimene. I friminuttene har assistentene derimot en mer passiv tilsynsrolle der de har større fysisk avstand til elevene. Assistentenes fysiske nærhet i skoletimene kan representere en barriere som hemmer elevenes samspill med andre elever og lærere (Ainscow 2000). På den annen side kan assistentene bidra til at elever med spesielle behov blir bedre inkludert i skolen (Ainscow 2000; Solheim 2000).

Av faktorer som kan påvirke assistentenes direkte oppgaver med elevene, opplever assistentene samarbeidet med lærere på ulike måter, både med hensyn til kvalitet og omfang. Ulik opplevelse av kvalitet og omfang kjennetegner også den veiledningen assistentene får fra lærere. Disse funnene samsvarer med flere andre undersøkelser (Johnsen 1996; Solheim 2000; French 2001). I den grad assistentene arbeider med enkeltelever, sier alle at de deltar i større samarbeidsfora som kan omfatte blant annet foreldre/foresatte og PPT. Dette funnet skiller seg derfor noe ut fra tidligere forskning der assistentene i liten grad deltok i dette samarbeidet (Johnsen 1996). Videre har bare to av assistentene en skriftlig stillingsinstruks for arbeidet. Halvparten av assistentene har kjennskap til elevenes IOP, hvis dette dokumentet foreligger. Manglende stillingsinstrukser og lite kjennskap til elevenes IOP-er er to funn som sammenfaller med tidligere forskning (Johnsen 1996; Giangreco et al. 1997; Blatchford et al. 2007).

5.2 Konklusjon og mulige implikasjoner for praksis

I denne undersøkelsen har jeg fått en bedre innsikt i hvordan assistentene møter elever som viser problematferd. Funn fra undersøkelsen kan tyde på at assistentenes problemforståelse og direkte oppgaver synes å være hensiktsmessige i møte med denne elevgruppen (Nordahl et al. 2005; Overland 2007). Disse funnene kan derimot ikke si noe om, eller i hvilken grad, assistentenes problemforståelse eller direkte oppgaver bidrar til at elever som viser problematferd får en forsvarlig opplæring (Opplæringslova 1998). Av faktorer som kan påvirke assistentenes direkte oppgaver med elevene, kan det se ut som at retningslinjene for bruk av assistenter i spesialundervisningen i en del tilfeller ikke blir fulgt i praksis. Dette gjelder spesielt begrensninger knyttet til assistentenes samarbeid med lærere og veiledningen fra lærere (Utdannings- og forskningsdepartementet 2004). På bakgrunn av dette kan det stilles spørsmål ved om elevene får en forsvarlig opplæring (Opplæringslova 1998).

Med utgangspunkt i funn fra denne intervjuundersøkelsen, vil jeg her antyde noen mulige implikasjoner for praksisfeltet. I en økologisk samspillsforståelse av problematferd, er det viktig å analysere hvordan faktorer i ulike miljøer kan påvirke utviklingen av problematferd (Bronfenbrenner 1979; Johannessen 1995). På makrosystemnivået bør de nasjonale retningslinjene for bruk av assistenter i spesialundervisningen bli tydeligere slik at assistentenes oppgaver, roller og ansvar blir klarere definert (Bronfenbrenner 1979; Utdannings- og forskningsdepartementet 2004). Videre bør lærerstudenter få kjennskap til disse retningslinjene, og spesielt lærerens veilederansvar overfor assistenter (French 1999; Takala 2007). I Rammeplanen for allmennlærerutdanning (2003) er for eksempel ordet *assistent* ikke nevnt. På eksosystemnivå, det vil her si på kommunalt nivå, bør det utvikles stillingsinstruksjoner for assistenter der deres ansvar, oppgaver og roller blir klart definert (Bronfenbrenner 1979). En bevisstgjøring om hvordan bruk av assistenter både kan hemme, men også fremme inkludering, bør kanskje også være en del av en slik stillingsinstruks. Lærere som allerede arbeider i skolen bør også få økt kunnskap om hvilke retningslinjer som gjelder for bruk av assistenter. På mesosystemnivå kan

gode samarbeidsrelasjoner mellom lærere og assistenter ha en positiv innvirkning på de oppgavene assistentene har i direkte kontakt med elevene (Takala 2007; Fyrstro 2008). Kompetanseutvikling, høyere lønn og økt status kan også bidra til å styrke assistentgruppen (French 1999; Aasen et al. 2004; Takala 2007).

Funn fra denne undersøkelsen kan lede videre til nye forskningsprosjekter. For det første kan det være hensiktsmessig å forske videre på hvordan samarbeidet mellom lærere og assistenter fungerer i praksisfeltet. Videre kan det være aktuelt å undersøke hvordan elever som viser problematferd opplever å ha en assistent knyttet til sitt spesialpedagogiske tilbud. Opplever assistenten for eksempel som en hjelp som fremmer inkludering, eller opplever assistenten som en barriere mot inkludering?

I dag er det over 7000 assistenter som arbeider i grunnskolen og over 22000 elever har en assistent som en del av sitt spesialpedagogiske tilbud (GSI 2008). I et økologisk perspektiv har assistenten en rolle i skolesystemet (Klefbeck & Ogden 2003), spesielt i forhold til den elevgruppen som viser problematferd (Sørli & Nordahl 1998). Assistentene er dermed med på å opprettholde en balanse i det økologiske systemet (Klefbeck & Ogden 2003). På den ene siden kan det være både selvmotsigende og uetisk at assistenter med lav kompetanse i stor grad skal arbeide med de mest utfordrende elevene (Nordahl & Overland 1998; Takala 2007). På den annen side er det relevant å stille spørsmål ved hva som ville skjje hvis alle assistentene som er knyttet opp mot denne elevgruppen ble tatt vekk? I et inkluderingsperspektiv synes dette å være urealistisk, siden intensjonen med å bruke assistenter i skolen primært har vært å inkludere elever med spesielle behov (Dalen 2006). På den annen side har denne elevgruppen krav på å få et forsvarlig opplæringstilbud (Opplæringslova 1998). Hvis retningslinjene for bruk av assistenter i spesialundervisningen blir fulgt, og kanskje blir enda tydeligere, kan dette kanskje bidra til at opplæringstilbudet blir mer forsvarlig?

Kildeliste

Ainscow, M 2000, 'The next step for special education: Supporting the development of inclusive practices', *British Journal of Special Education*, vol. 27, no. 2, pp. 76-80, Eric.

Asbjørnslett, M 2005, 'Assistent i skolen: en rolle i et spenningsfelt for å fremme eller hemme deltakelse hos ungdom med fysisk funksjonshemming', *Spesialpedagogikk*, årg. 70, nr. 5, s. 16-21.

Askheim, OP 2007, 'Empowerment – ulike tilnærminger', i Askheim, OP & Starrin, B (red.) 2007, *Empowerment i teori og praksis*, Gyldendal, Oslo, s. 21-33.

Askheim, OP & Starrin, B 2007, 'Empowerment – et moteord?', i Askheim, OP & Starrin, B (red.) 2007, *Empowerment i teori og praksis*, Gyldendal, Oslo, s. 13-20.

Bandura, A 1997, *Self-efficacy: The exercise of control*, WH Freeman & Company, New York.

Befring, E 2004, 'Sosiale og emosjonelle vansker', i Befring, E & Tangen, R (red.) 2004, *Spesialpedagogikk*, 3. utg., Cappelen, Oslo, s. 253-269.

Befring, E 2007, *Forskningsmetode, etikk og statistikk*, 2. utg., Samlaget, Oslo.

Blatchford, P, Russell, A, Bassett, P, Brown, P & Martin, C 2007, 'The role and effects of teaching assistants in English primary schools (Years 4 to 6) 2000-2003. Results from the Class Size and Pupil-Adult Ratios (CSPAR) KS2 Project', *British Educational Research Journal*, vol. 33, no. 1, pp. 5-26, Eric.

Bronfenbrenner, U 1979, *Ecology of Human Development: Experiments by nature and design*, Harvard University Press, USA.

Bø, I 2000, *Barnet og de andre: Nettverk som pedagogisk og sosial ressurs*, 3. utg., Tano, Oslo.

Clausen, K 2008, 'Flere timer ga ikke flere lærere', *Bergens Tidende*, 20. desember, side 1 og 8.

Creswell, J 2007, 'Philosophical, Paradigm, and Interpretive Frameworks', i kompendiet *SPED 4010 Vitenskapsteori, forskningsmetode og statistikk*, Universitetet i Oslo, s. 243-264.

Dalen, M 2004, *Intervju som forskningsmetode: En kvalitativ tilnærming*, Universitetsforlaget, Oslo.

Dalen, M 2006, *Så langt det er mulig og faglig forsvarlig: Inkludering av elever med spesielle behov i grunnskolen*, 4. utg., Gyldendal, Oslo.

Damsgaard, HL 2005, *Med åpne øyne: Observasjon og tiltak i skolens arbeid med problematferd*, Cappelen Akademisk, Oslo.

Damsgaard, HL 2007, *Når hver time teller: Muligheter og utfordringer i en profesjonell skole*, Cappelen, Oslo.

Eknes, J 2003, 'Utfordrende atferd', i Eknes, J (red.) 2003, *Utviklingshemming og psykisk helse*, Universitetsforlaget, Oslo, 224-275.

Elliott, SN & Gresham, FM 2002, *Undervisning i sosiale ferdigheter – En håndbok*, Kommuneforlaget, Oslo.

Endrerud, T 1991, *Ansvarslæring*, Universitetsforlaget, Oslo.

Endrerud, T 2003, *Atferds- eller samspillsvansker sett i et økologisk systemperspektiv*, Rapport nr. 39 fra Høgskolen i Buskerud, lesedato 15. juni 2008, <http://hibu2.imaker.no/data/f/0/30/21/4_2401_0/3903endrerud.pdf>.

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

French, N 1999, 'Paraeducators: Who are they and what do they do?', *Teaching exceptional children*, vol. 32, no. 1, pp. 65-70, Academic Search Premier.

French, N 2001, 'Supervising Paraprofessionals: A survey of Teacher Practices', *The Journal of Special Education*, vol. 35, no. 1, pp. 41-53, Eric.

Frønes, I 2006, *De likeverdige: Om sosialisering og de jevnaldrendes betydning*, 3. utg., Gyldendal, Oslo.

Fuglseth, K 2006, 'Vitenskapsteori og hermeneutikk', i Fuglseth, K & Skogen, K (red.) 2006, *Masteroppgaven i pedagogikk og spesialpedagogikk: Design og metoder*, Cappelen, Oslo, s. 256-272.

Fylling, I 2008, *Meget er forskjellig, men noe blir problem: En sosiologisk studie av spesialundervisningens institusjonelle praksis*, avhandling for doctor rerum politicarum (dr.polit.), Universitetet i Bergen.

Fyrstro, I 2008, *Skoleassistenters møte med barn med multifunksjonshemming*, Masteroppgave i spesialpedagogikk, Institutt for spesialpedagogikk, Universitetet i Oslo.

Føllesdal, D 1982, 'The Status of Rationality Assumptions in Interpretation and in the Explanation of Action', *Dialectica*, vol. 36, no. 4, pp. 301-316.

Gall, MD, Gall JP & Borg, WR 2007, *Educational Research: An Introduction*, 8th edn, Allyn and Bacon, Boston USA.

Garbarino, J 1999; *Pojkar som gått vilse*, Svenska foreningen for psykisk helse.

Giangreco, MF, Edelman, SW, Luiselli, TE & MacFarland, S 1997, 'Helping or Hovering? Effects of Instructional Assistant Proximity on Students with Disabilities?', *Teaching Exceptional Children*, vol. 64, no. 1, pp. 7-18, Eric.

Giangreco, MF, Yuan, S, McKenzie, B, Cameron, P & Fialka, J 2005, 'Be careful what you wish for...: Five Reasons to Be Concerned About the Assignment of Individual Paraprofessionals', *Teaching Exceptional Children*, vol. 37, no. 5, pp. 28-34, Academic Search Premier.

Gjørund, P & Huseby, R 2005, Assistent i spesialpedagogikk, NKS Fjernundervisning, Oslo.

Glosvik, Ø 2008, *Vitenskapsteori for samfunnsfaga: ei kort innføring*, forelesning, masterstudiet i spesialpedagogikk, Sandane 21. februar.

Groom, B 2006, 'The teaching assistant and behaviour: Building relationship for learning: the developing role of the teaching assistant', *Support for Learning*, vol. 21, no. 4, pp. 199-203, Academic Search Premier.

Grunnskolen Informasjonssystem på Internett (GSI), lesedato 17. desember 2008, <<http://www.wis.no/gsi/>>

Hattie, J 2009, *Visible learning: A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*, Routledge, London.

Hemmingsson, H, Borell, L & Gustavsson, A 2003, 'Participation in School: School Assistants Creating Opportunities and Obstacles for Pupils With Disabilities', *OTJR: Occupation, Participation and Health*, vol. 23, no. 3, pp. 88-98, Eric.

Holter, H 1996, 'Fra kvalitative metoder til kvalitativ samfunnsforskning', i Holter, H & Kalleberg, R (red.) 1996, *Kvalitative metoder i samfunnsforskning*, Universitetsforlaget, Oslo, s. 9-25.

Iglum, L 2005, *Kan de ikke bare ta seg sammen: Om barn og unge med ADHD og Tourette syndrom*, 2. utg., Gyldendal, Oslo.

Isdal, P 2003a, 'Hva er vold?', i Isdal, P, Natvig Andreassen, SM & Thilesen, R 2003, *Vold i skolen*, Kommuneforlaget, Oslo.

Isdal, P 2003b, 'Voldens årsaker', i Isdal, P, Natvig Andreassen, SM & Thilesen, R 2003, *Vold i skolen*, Kommuneforlaget, Oslo.

Jahnsen, H, Nergaard, S & Flaatten, S 2006, *I randsonen: Forekomst og organisering av smågruppetiltak for elever på ungdomstrinnet som viser problematferd og lav skolemotivasjon*, Lillegården kompetansesenter, Porsgrunn.

Johannessen, E 1995, *Lille Per altfor vill lille Kari altfor snill: Barn med sosiale og emosjonelle vansker i barnehage og grunnskole*, SEBU forlag, Oslo.

Johannessen, E, Kokkersvold, E & Vedeler, L 2005, *Rådgivning: Tradisjoner, teoretiske perspektiver og praksis*, 2. utg., Gyldendal, Oslo.

Johnsen, T 1996, *Hvordan brukes assistenter i opplærings situasjoner i grunnskolen? En undersøkelse fra grunnskolen i Finnmark*, Hovedfagsoppgave i spesialpedagogikk, Institutt for spesialpedagogikk, Universitetet i Oslo.

Johnsen, G 2006, 'Intervjuet', i Fuglseth, K & Skogen, K (red.) 2006, *Masteroppgaven i pedagogikk og spesialpedagogikk: Design og metoder*, Cappelen, Oslo, pp. 118-131.

Karlsen, PE 2008, *Ressursutvikling i skolen fram til skoleåret 2007/2008*, Temanotat 1/2008, Utdanningsforbundet, lesedato 24. mars 2008, <http://www.utdanningsforbundet.no/upload/Pdf-filer/Publikasjoner/Temanotat/Temanotat_2008_01.pdf>

Kjellemo, BT 1995, *Rett til spesialundervisning i grunnskolen*, Ad Notam Gyldendal, Oslo.

Klefbeck, J & Ogden, T 2003, *Nettverk og økologi: Problemløsende arbeid med barn og unge*, 2. utg., Universitetsforlaget, Oslo.

Kvale, S 1998, *Interview - En introduktion til det kvalitative forskningsinterview*, Hans Reitzels Forlag, København.

Kvale, S 2007, *Det kvalitative forskningsintervju*, Gyldendal Akademisk, Oslo.

-
- Landsend, M 2008, 'Ufaglærte tar lærerstillingene', i *Dagbladet*. 18. februar, s. 32-33.
- Lund, I 2004, *Hun sitter jo bare der! Om innagerende atferd hos barn og unge*, Fagbokforlaget, Bergen.
- Løgstrup, KE 1999, *Den etiske fordring*, Cappelen, Oslo.
- Magnussen, F 1998, 'Atferdsforstyrrelser og mestring – hvem skal mestre hva?', i Gjørum, B, Grøholt, B & Sommerchild, H (red.) 1998, *Mestring som mulighet i møte med barn, ungdom og foreldre*, Tano Aschehoug, Oslo, s. 340-355.
- Maslow, A.H. 1954, *Motivation and personality*, Harper & Row, New York.
- Maxwell, JA 1992, 'Understanding and Validity in Qualitative Research', i kompendiet *SPED 4010 Vitenskapsteori, forskningsmetode og statistikk*, Universitetet i Oslo, s. 25-48.
- Nergaard, S 2007, 'Smågruppetiltak – til beste for elevene eller skolen?', i Vold, E & Saltveit, V (red.) 2007, *Vi har prøvde alt: Systemblikk på pedagogiske utfordringer*, Statped's skriftserie nr. 55, Lillegården kompetansesenter, Bredtvedt kompetansesenter og Trøndelag kompetansesenter, Porsgrunn, s. 105-119.
- NESH 2006, *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, humaniora, juss og teologi*, Den nasjonale forskningsetiske komitè for samfunnsvitenskap og humaniora, Oslo.
- Nordahl, T 2002, *Eleven som aktør: Fokus på elevens læring og handlinger i skolen*, Universitetsforlaget, Oslo.
- Nordahl, T 2007, *Hjem og skole: Hvordan skape et bedre samarbeid?*, Universitetsforlaget, Oslo.

Nordahl, T & Overland, T 1998, *Idealer og realiteter: Evaluering av spesialundervisningen i Oslo kommune*, Rapport 20/98, Norsk institutt for forskning om oppvekst, velferd og aldring, Oslo.

Nordahl, T, Sørli, MA Tveit, A & Manger, T 2003a, *Alvorlige atferdsvansker: Effektiv forebygging og mestring i skolen: Veileder for skoleeiere og skoleledere*, Læringscenteret, Oslo.

Nordahl, T, Sørli, MA, Tveit, A & Manger, T 2003b, *Alvorlige atferdsvansker: Effektiv forebygging og mestring i skolen: Veileder for skolen*, Læringscenteret, Oslo.

Nordahl, T, Sørli, MA, Tveit, A & Manger, T 2005, *Atferdsproblemer blant barn og unge: Teoretiske og praktiske tilnærminger*, Fagbokforlaget, Bergen.

Numan, U 2006, 'Livshistoriestudier – life history research', i Fugleseth, K & Skogen, K (red.) 2006, *Masteroppgaven i pedagogikk og spesialpedagogikk: Design og metoder*, Cappelen, Oslo, s. 144-155.

Nygård, R 2007, *Aktør eller brikke: Søkelys på menneskets selvforståelse*, Cappelen, Oslo.

Ogden, T 1987, *Atferdspedagogikk i teori og praksis. Om arbeid med atferdsproblemer i skolen*, Universitetsforlaget, Oslo.

Ogden, T 2005, *Sosial kompetanse og problematferd i skolen: Kompetanseutviklende og problemløsende arbeid i skolen*, Gyldendal Akademisk, Oslo.

Ogden, T 2008, 'Motvilje mot evidens i utdanningssystemet', *Bedre Skole*, nr. 4, s. 75-79.

Ogden, T & Rygvold, AL 2008, 'Spesialpedagogisk praksis' i Rygvold, AL & Ogden, T (red.) 2008, *Innføring i spesialpedagogikk*, 4. utg., Gyldendal Akademisk, Oslo, s. 15-37.

Opplæringslova av 1998.

Overland, T 2007, *Skolen og de utfordrende elevene: Om forebygging og reduksjon av problematferd*, Fagbokforlaget, Bergen.

Patel, R & Davidson, B 1995, *Forskningsmetodikkens grunnlag: Å planlegge, gjennomføre og rapportere en undersøkelse*, Universitetsforlaget, Oslo.

Pedersen, W 2006, *Bittersøtt: Ungdom, sosialisering, rusmidler*, 2. utg., Universitetsforlaget, Oslo.

Postholm, MB 2005, *Kvalitativ metode: En innføring med fokus på fenomenologi, etnografi og kasusstudier*, Universitetsforlaget, Oslo.

Rammeplan for allmennlærerutdanningen 2003, Utdannings- og forskningsdepartementet.

Repstad, P 1998, *Mellom nærhet og distanse*, 3. utg., Universitetsforlaget, Oslo.

Ringheim, G & Throndsen, J 1997, *Løvetannbarna: De klarte seg – mot alle odds*, Cappelen, Oslo.

Rutter, M 1985, 'Resilience in the Face of Adversity: Protective Factors and Resistance to Psychiatric Disorder', *British Journal of Psychiatry*, vol. 147, no. 6, pp. 598-611, Academic Search Premier.

Rutter, M, Giller, H & Hagell, A 1998, *Antisocial behavior by young people: The main messages from a major new review of the research*, Cambridge University Press, London.

Rutter, M 2007, 'Resilience, competence and coping', *Child abuse & neglect*, vol. 31, no. 3, pp. 205-209, Academic Search Premier.

Skirbekk, G & Gilje, N 1989, *Filosofihistorie 2*, 4. utg., Universitetsforlaget, Oslo.

Skårbrevik, KJ 1996, *Spesialpedagogiske tiltak på dagsorden: Evaluering av prosjektet 'Omstrukturering av spesialundervisning'*, forskningsrapport nr. 14, Høgskolen i Volda/Møreforskning, Volda.

Skårderud, F 1998, *Uro: En reise i det moderne selvet*, Aschehoug, Oslo.

Solheim, I 2000, *Integrering er ikke bare å sitte i samme rom, altså: Et studie av lærernes erfaringer med integrering av fysisk funksjonshemmede elever i grunnskolen*, Hovedfagsoppgave i helsefag, Det psykologiske og medisinske fakultet, HEMIL-senteret, Universitetet i Bergen.

Solli, KA 2005, *Kunnskapsstatus om spesialundervisningen i Norge*, Utdanningsdirektoratet, Oslo.

St.meld. nr. 23 (1997-98) *Om opplæring for barn, unge og voksne med særskilte behov*.

St.meld. nr. 30 (2003-2004) *Kultur for læring*.

Strauss, A & Corbin, J 1990, *Basics of Qualitative Research: Grounded Theory Procedures and Techniques*, Sage Publications, London.

Sørli, MA 1998, *Mestring og tilkortkomning i skolen. Fokus på elevers skolefaglige kompetanse, sosiale kompetanse og selvoppfatning*, Rapport 12c-98, Norsk institutt for forskning om oppvekst, velferd og aldring, Oslo.

Sørli, MA & Nordahl, T 1998, *Problematferd i skolen. Hovedfunn, forklaringer og pedagogiske implikasjoner*, Rapport 12a-1998, Norsk institutt for forskning om oppvekst, velferd og aldring, Oslo.

Takala, M 2007, 'The work of classroom assistants in special and mainstream education i Finland', *British Journal of Special Education*, vol. 34, no. 1, pp. 50-57, Academic Search Premier.

Utdannings- og forskningsdepartementet (2004), *Spesialundervisning i grunnskole og videregående opplæring: Regelverk, prosedyrer og prosesser. Veiledning*, Læringscenteret, Oslo.

Vedeler, L 2000, *Observasjonsforskning i pedagogiske fag: En innføring i bruk av metoder*, Gyldendal Akademisk, Oslo.

Webster-Stratton, C 2006, *Hvordan fremme sosial og emosjonell kompetanse hos barn?*, Gyldendal, Oslo.

Wormnæs, O 2005, *Om forståelse, fortolkning og hermeneutikk*, i kompendiet *SPED 4010 Vitenskapsteori, forskningsmetode og statistikk*, Universitetet i Oslo, s. 223-242.

Aasen, P, Nordtug, B, Ertesvåg, SK & Leirvik, B 2004, *Atferdsproblemer: Innføring i pedagogisk analyse*, Cappelen Akademisk, Oslo.

Vedlegg

1. Brev til oppvekstetaten i Bergen kommune (Fagavdeling for barnehage og skole)
2. Brev fra oppvekstetaten i Bergen kommune (Fagavdeling for barnehage og skole)
3. Brev til oppvekstrådgiver
4. Brev til rektor
5. Brev til informanter
6. Brev fra NSD
7. Eksempel på koding av intervjudata
8. Kategorier og underkategorier
9. Fra koding til kategorier
10. Eksempel på analyse og tolkning av intervjudata med utgangspunkt i ulike forståelsesperspektiver (Befring 2007)
11. Eksempel på intervjudata som er plassert i to ulike kategorier
12. Intervjuguide

Vedlegg nr. 1

Helen Martinsen
Kirsten Falgstads vei 40A
5146 FYLLINGSDALEN

11.08.08

Bergen kommune
Fagavdeling barnehage og skole
v/ Brita R. Ingebø
Postboks 7700
5020 BERGEN

Forespørsel om tillatelse til å gjennomføre en intervjuundersøkelse blant skoleassistenter i Bergen kommune

Jeg er mastergradsstudent i spesialpedagogikk ved Høgskolen i Sogn og Fjordane/Universitetet i Oslo. I den forbindelse ønsker jeg å gjennomføre en intervjuundersøkelse blant assistenter som arbeider med elever som viser problematferd på barnetrinnet i Bergen kommune.

Arbeidstittlen på prosjektet mitt er ”*Skoleassistenten i møte med elever som viser problematferd på barnetrinnet*”.

Problemstillingen for prosjektet er som følger:

”*Hvordan møter assistenter elever som viser problematferd på barnetrinnet?*”.

For å utdype problemstillingen har jeg formulert to forskningsspørsmål:

- Hvilken problemforståelse har assistentene i forhold til denne elevgruppen?
- Hvilke oppgaver har assistentene i forhold til elever som viser problematferd?

Bakgrunnen for at jeg har valgt dette temaet er først og fremst personlige erfaringer der jeg som lærer for elever med spesielle behov har samarbeidet med mange ulike assistenter. Mine erfaringer er at assistenter kan være en viktig støtte for å inkludere barn med spesielle behov, men kan på den andre siden også bidra til at disse elevene blir mer segregerte og uselvstendige.

Dette er også et skolepolitisk aktuelt tema; bruken av assistenter i forhold til elever med spesielle behov i Norge har økt for hvert år siden år 2000. Mange av disse elevene viser problematferd. Samtidig viser forskning at høy faglig kompetanse er nødvendig for å forbygge og å møte problematferd på en hensiktsmessig måte. Internasjonalt foreligger det mye forskning om bruk av assistenter i forhold til elever med spesielle behov. I Norge, er det på tross av et stort omfang i bruken av assistenter, gjort få kvalitative undersøkelser der man prøver å finne ut hvordan assistentene møter denne elevgruppen.

Formålet blir da først og fremst å få en bedre forståelse av hvordan assistentene selv opplever, forstår og vurderer sin egen tilnærming til elever som viser problematferd. Som lærer med veiledningsansvar overfor flere assistenter ønsker jeg også å få en bedre kunnskap om assistentrollen, noe jeg eventuelt kan dra nytte av i egen jobb.

I utgangspunktet ønsker jeg å intervju 4-5 assistenter fra ulike barneskoler i Bergen kommune.

Hvis kommunen gir meg tillatelse til å gjennomføre denne undersøkelsen, ønsker jeg å tilfeldig trekke ut to andre bydeler i Bergen kommune. Videre vil jeg henvende meg til rektorene ved barneskoler i disse bydelene i forhold til å få hjelp til å skaffe aktuelle informanter til intervjuene.

Når eventuelt en tillatelse fra kommunen foreligger, vil jeg søke Norsk samfunnsvitenskapelige datatjeneste (NSD) om endelig godkjenning av prosjektet. Intervjuundersøkelsen kan ikke gjennomføres før en godkjenning fra NSD foreligger.

Navn på bydeler, skoler, personer og øvrige personopplysninger vil selvsagt bli anonymisert i oppgaven. Hvis kommunen gir meg tillatelse til det, ønsker jeg derimot å skrive i oppgaven at intervjuundersøkelsen er gjennomført i Bergen kommune.

Hvis denne forespørselen skal behandles av oppvekstrådgiverne i bydelene istedet for en sentral behandling, er det ønskelig at det gis en snarlig tilbakemelding om dette.

Jeg håper på en positiv tilbakemelding på denne forespørselen.
Det er ønskelig med en skriftlig tilbakemelding.

Med vennlig hilsen

Helen Martinsen

Tlf. (hjemme):
E-mail:

Mob.tlf.:

Vedlegg nr. 2



BERGEN KOMMUNE

FAGAVDELING BARNEHAGE OG SKOLE

Ulriken bydelssenter • Landåsveien 31
Postboks 7700, 5020 Bergen
Sentralbord 05556
Telefaks 55 56 23 35
oppvekstetaten@bergen.kommune.no
www.bergen.kommune.no

Helen Martinsen
Kirsten Flagstads vei 40 A
5146 FYLLINGSDALEN

Deres ref.	Deres brev av:	Vår ref.	Emnekode	Dato
		200802333-6 IVME	SARK-2236	15. august 2008

Svar på søknad om å gjennomføre en intervjuundersøkelse blant skoleassistenter i Bergen kommune.

Det er et aktuelt og spennende tema du har valgt. Bergen kommune vil derfor være positiv til en slik søknad.

Nå er det slik at oppstarten er en hektisk tid for skolen, og vi mener det er viktig å gi dem arbeidsro den første tiden. Derfor ønsker vi ikke å komme inn med tiltak som kan virke forstyrrende på skolestarten.


Vi godkjenner din søknad om å gjennomføre undersøkelsen, men den må tidligst iverksettes i uke 41.

Før du går i gang med undersøkelsen ber vi deg henvende deg til oppvekstrådgiverene i de aktuelle bydeler for å avtale hvilke skoler som blir med i undersøkelsen.

Lykke til!

Med vennlig hilsen
Fagavdeling barnehage og skole


Odd Harald Hundvin
Fagdirektør


Ivar Mæland
rådgiver

Vedlegg nr. 3

Helen Martinsen
Kirsten Flagstadsvei 40A
5146 FYLLIGSDALEN

Dato

Oppvekstrådgiver i bydel
v/navn på oppvekstrådgiver
Adresse

Informasjon vedrørende intervjuundersøkelse

Jeg er mastergradsstudent i spesialpedagogikk ved Høgskolen i Sogn og Fjordane/Universitetet i Oslo. I den forbindelse ønsker jeg å gjennomføre en intervjuundersøkelse blant assistenter som arbeider med elever som viser problematferd på barnetrinnet i Bergen kommune.

Arbeidstittelen på masterprosjektet mitt er ”*Skoleassistenten i møte med elever som viser problematferd på barnetrinnet*”.

Med *problematferd* menes her elever som viser verbal og/eller fysisk utagerende atferd.

Problemstillingen for prosjektet er som følger:

”*Hvordan møter assistenter elever som viser problematferd på barnetrinnet?*”.

For å utdype problemstillingen har jeg formulert to forskningsspørsmål:

- Hvilken problemforståelse har assistentene i forhold til denne elevgruppen?
- Hvilke oppgaver har assistentene i forhold til elever som viser problematferd?

Bakgrunnen for at jeg har valgt dette temaet er først og fremst personlige erfaringer der jeg som lærer for elever med spesielle behov har samarbeidet med mange ulike assistenter. Mine erfaringer er at assistenter kan være en viktig støtte for å inkludere barn med spesielle behov, men kan på den andre siden også bidra til at disse elevene blir mer segregerte og uselvstendige.

Dette er også et skolepolitisk aktuelt tema; bruken av assistenter i forhold til elever med spesielle behov i Norge har økt for hvert år siden år 2000. Mange av disse elevene viser problematferd. Samtidig viser forskning at høy faglig kompetanse er nødvendig for å forbygge og å møte elever som viser problematferd på en hensiktsmessig måte. Internasjonalt foreligger det mye forskning om bruk av assistenter i forhold til denne elevgruppen. I Norge, er det på tross av et stort omfang i bruken av assistenter, gjort få kvalitative undersøkelser der man prøver å finne ut hvordan assistentene møter denne elevgruppen.

Formålet blir da først og fremst å få en bedre forståelse av hvordan assistentene selv opplever, forstår og vurderer sin egen tilnærming til elever som viser problematferd. Som

lærer med veiledningsansvar overfor flere assistenter ønsker jeg også å få en bedre kunnskap om assistentrollen, noe jeg eventuelt kan dra nytte av i egen jobb.

Fagavdeling barnehage og skole, ved Odd Harald Hundvin og Ivar Mæland, har godkjent at jeg får gjennomføre en intervjuundersøkelse på barnetrinnet i to tilfeldig utvalgte bydeler i Bergen kommune. Bakgrunnen for at jeg bare har trekt ut to bydeler, er at det ville være for omfattende å kontakte alle skoler med barnetrinn i Bergen kommune. Dette sett i forhold til at jeg ønsker et utvalg på 4-5 personer.

De to utvalgte bydelene er:

-
-

Intervjuundersøkelsen kan tidligst starte i uke 41 etter avtale med fagavdeling barnehage og skole. De ba meg også om å informere oppvekstrådgiverne i de to aktuelle bydelene før intervjuundersøkelsen starter (Se vedlegg). Jeg har også sendt en søknad til Norsk samfunnsvitenskapelige datatjeneste (NSD) om å få gjennomføre denne undersøkelsen. Saksbehandlingstiden der er 4-6 uker. Når NSD har godkjent prosjektet mitt, vil jeg ta kontakt med rektorer ved barneskoler i ogbydeler.

Forespørselen til rektorene gjelder godkjenning til å gjennomføre en slik undersøkelse på de respektive skolene og hjelp til å skaffe informanter som innehar følgende kriterier:

- *De bør ha stillingsbetegnelsen 'skoleassistent' med eller uten relevant fagbrev.*
- *De bør primært arbeide med elever som viser problematferd.*
- *Begge kjønn bør være representert.*
- *Assistenter i ulike aldersgrupper bør være representert.*

Det endelige utvalget har jeg tenkt skal utgjøre 4-5 informanter og blir tilslutt sammensatt av undertegnede. Navn på bydeler, skoler, personer og øvrige personopplysninger vil selvsagt bli anonymisert i oppgaven. I masteroppgaven vil de kun stå at intervjuundersøkelsen er gjennomført i Bergen kommune.

Jeg håper at du som oppvekstrådgiver i bydel er positiv til at jeg kan gjennomføre denne undersøkelsen!

Veileder på masteroppgaven min er Erling Kokkersvold, amanuensis ved Institutt for spesialpedagogikk ved Universitetet i Oslo.

Med vennlig hilsen

Helen Martinsen

Tlf. (hjemme): Mob.tlf.:
E-mail:

Vedlegg nr. 4

Helen Martinsen
Kirsten Flagstads vei 40A
5146 FYLLINGSDALEN

Dato

..... skole
v/rector
Adresse

FORESPØRSEL ANGÅENDE INTERVJUUNDERSØKELSE BLANT ASSISTENTER

Jeg er mastergradsstudent i spesialpedagogikk ved Høgskolen i Sogn og Fjordane/Universitetet i Oslo. I den forbindelse ønsker jeg å gjennomføre en intervjuundersøkelse blant assistenter som arbeider med elever som viser problematferd på barnetrinnet i Bergen kommune. Jeg har tenkt å intervju 4-5 assistenter som arbeider med nevnte elevgruppe. Min faglige veileder er Erling Kokkersvold ved Institutt for spesialpedagogikk, Universitetet i Oslo.

Arbeidstittelen på prosjektet mitt er ”*Skoleassistenten i møte med elever som viser problematferd på barnetrinnet*”.

Med *problematferd* menes her elever som viser verbal og/eller fysisk utagerende atferd.

Problemstillingen for prosjektet er som følger:

”Hvordan *møter assistenter elever som viser problematferd på barnetrinnet*?”.

For å utdype problemstillingen har jeg formulert to forskningsspørsmål:

- Hvilken problemforståelse har assistentene i forhold til denne elevgruppen?
- Hvilke oppgaver har assistentene i forhold til elever som viser problematferd?

Hensikten med denne undersøkelsen er *ikke* å vurdere eller å teste ut assistentenes kompetanse, men snarere en studie av et praksisfelt som er lite utforsket i Norge. Formålet med denne undersøkelsen blir da først og fremst å få en bedre forståelse av hvordan assistentene selv opplever, forstår og vurderer sin egen tilnærming til elever som viser problematferd. Som lærer med veiledningsansvar overfor flere assistenter ønsker jeg også å få en bedre kunnskap om assistentrollen, noe jeg eventuelt kan dra nytte av i egen jobb.

Jeg har fått godkjenning fra Bergen kommune, fagavdeling barnehage og skole, til å gjennomføre en intervjuundersøkelse på barnetrinnet i to tilfeldig valgte bydeler. Prosjektet er godkjent av Norsk samfunnsvitenskapelige datatjeneste (NSD).

Min forespørsel er om rektor kan være behjelpelig med å skaffe en informant fra skole.

Aktuelle informanter bør ha følgende kjennetegn.

- *De bør ha stillingsbetegnelsen 'skoleassistent' med eller uten relevant fagbrev.*
- *Det bør primært arbeide med elever som viser problematferd.*
- *Begge kjønn bør være representert.*
- *Assistentene i ulike aldersgrupper bør være representert.*

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

Assistentene som skal delta i intervjuundersøkelsen vil få en skriftlig informasjon om prosjektet samt et svarark der de undertegner en informert samtykkeerklæring. Informantene vil også få informasjon om at de når som helst i undersøkelsen kan avbryte sin deltakelse uten at dette får negative følger dem.

Jeg håper at *en* assistent ved skole har mulighet til å delta i undersøkelsen. I løpet av uke vil jeg ta kontakt for å få navn på eventuelle aktuelle informanter. Ta gjerne kontakt hvis det er noe som er uklart.

Med vennlig hilsen

Helen Martinsen

Kontaktinformasjon:

Tlf.:

E-mail:

Vedlegg nr. 5

Helen Martinsen
Kirsten Flagstads vei 40A
5146 Fyllingsdalen

Dato

.....skole
v/Assistentens navn
Adresse

INFORMASJONSSKRIV TIL ASSISTENTER ANGÅENDE INTERVJUUNDERSØKELSE

Jeg arbeider med en masteroppgave i spesialpedagogikk ved Høgskolen i Sogn og Fjordane/Universitetet i Oslo. I den forbindelse ønsker jeg å gjennomføre en intervjuundersøkelse blant assistenter som arbeider med elever som viser problematferd på barnetrinnet i Bergen kommune. Jeg håper at du vil være en av deltakerne i undersøkelsen.

Arbeidstittelen på denne undersøkelsen er: ”Skoleassistenter i møte med elever som viser problematferd på barnetrinnet”. Med problematferd menes her elever som viser verbalt og/eller fysisk utagerende atferd på skolen.

Hensikten med denne undersøkelsen er *ikke* å vurdere eller å teste ut assistentenes kompetanse, men snarere et studie av et praksisfelt som er lite utforsket i Norge. Assistenter er mye brukt i forhold til denne elevgruppen, men i Norge er det lite forskning om innholdet i den jobben assistentene gjør. Formålet med undersøkelsen er å få en bedre forståelse av hvordan assistenter møter elever som viser problematferd og hvilke oppgaver de har i forhold til denne elevgruppen. Jeg ønsker dermed å få en bedre innsikt i hvordan assistentene selv opplever og forstår sitt eget arbeid i forhold til elever som viser problematferd.

Undersøkelsen er godkjent av Bergen kommune, fagavdeling barnehage og skole, og Norsk samfunnsvitenskapelige datatjeneste. Jeg har valgt ut assistenter til intervjuundersøkelsen ved å tilfeldig trekke ut to bydeler i Bergen kommune. Videre har jeg kontaktet rektorene ved skoler med barnetrinn i de to bydelene som ble trukket ut. Rektor har hjulpet meg å finne assistenter som tilfredsstillende følger følgende kriterier:

- *De bør ha stillingsbetegnelsen 'skoleassistent' med eller uten relevant fagbrev.*
- *De bør primært arbeide med elever som viser problematferd.*
- *Begge kjønn bør være representert.*
- *Assistenter i ulike aldersgrupper bør være representert.*

Jeg har tenkt å intervju 4-5 assistenter og jeg håper at du vil være en av disse. Hvis mulig vil intervjuet bli gjennomført på din arbeidsplass. Selve intervjuet vil vare i omtrent en time.

Intervjuet er inndelt i ulike temaområder som; hvordan assistenter forstår og møter problematferd, hvilke oppgaver assistenter har i forhold til denne elevgruppen og samarbeidet rundt elever som viser problematferd.

Du kan snakke fritt om de ulike temaområdene avhengig av hvor mye du ønsker å si. Intervjuene vil bli tatt opp på lydbånd, overført til tekst og analysert etter intervjuet. Lydbåndet vil bli slettet når masteroppgaven min er godkjent.

Alle opplysninger som blir samlet inn under intervjuet vil bli anonymisert og det vil ikke være mulig å identifisere navnet ditt, arbeidsplassen eller bydelen du jobber i. Videre har jeg som forsker på mastergradsnivå taushetsplikt.

Jeg vil videre understreke at deltakelse i denne intervjuundersøkelsen selvsagt er frivillig og at du når som helst kan trekke deg fra å delta uten at det får negative konsekvenser for deg. For at jeg skal kunne gjennomføre undersøkelsen, må assistenter som skal deltar underskrive vedlagte samtykkeerklæring.

Veileder på masteroppgaven min er Erling Kokkersvold, amanuensis ved Institutt for spesialpedagogikk ved Universitetet i Oslo.

Vennlig hilsen

Helen Martinsen

Telefon (dagtid):

Telefon (kveldstid):

E-mail:

SVARSLIPP

Vennligst fyll ut svarslippen og returner i frankert konvolutt til:

Helen Martinsen
Kirsten Flagstads vei 40A
5146 Fyllingsdalen

Jeg har lest informasjonsskrivet om intervjuundersøkelsen om assistentbruk i forhold til elever som viser problematferd på barnetrinnet og ønsker å dele mine erfaringer.

Jeg kan treffes på telefonnummer:.....

Vi avtaler tidspunkt og sted for gjennomføring av intervju når jeg ringer til deg.

Vedlegg nr. 6

Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS
NORWEGIAN SOCIAL SCIENCE DATA SERVICES



Harald Hårfagres gate 29
N-5007 Bergen
Norway
Tel: +47-55 58 21 17
Fax: +47-55 58 96 50
nsd@nsd.uib.no
www.nsd.uib.no
Org.nr. 985 321 884

Erling Kokkersvold
Institutt for spesialpedagogikk
Universitetet i Oslo
Postboks 1140 Blindern
0318 OSLO

Vår dato: 01.10.2008

Vår ref.: 19848 / 2 / AMS

Deres dato:

Deres ref:

KVITTERING PÅ MELDING OM BEHANDLING AV PERSONOPPLYSNINGER

Vi viser til melding om behandling av personopplysninger, mottatt 01.09.2008. Meldingen gjelder prosjektet:

19848	<i>"Skoleassistenten i møte med elever som viser problematferd på barnetrinnet"</i>
Behandlingsansvarlig	Universitetet i Oslo, ved institusjonens øverste leder
Daglig ansvarlig	Erling Kokkersvold
Student	Helen Martinsen

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

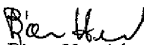
Personvernombudets vurdering forutsetter at prosjektet gjennomføres i tråd med opplysningene gitt i meldeskjemaet, korrespondanse med ombudet, eventuelle kommentarer samt personopplysningsloven/-helseregisterloven med forskrifter. Behandlingen av personopplysninger kan settes i gang.

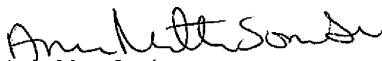
Det gjøres oppmerksom på at det skal gis ny melding dersom behandlingen endres i forhold til de opplysninger som ligger til grunn for personvernombudets vurdering. Endringsmeldinger gis via et eget skjema, http://www.nsd.uib.no/personvern/forsk_stud/skjema.html. Det skal også gis melding etter tre år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

Personvernombudet har lagt ut opplysninger om prosjektet i en offentlig database, <http://www.nsd.uib.no/personvern/prosjektoversikt.jsp>.

Personvernombudet vil ved prosjektets avslutning, 30.05.2009, rette en henvendelse angående status for behandlingen av personopplysninger.

Vennlig hilsen


Bjørn Henrichsen


Anne-Mette Somby

Kontaktperson: Anne-Mette Somby tlf: 55 58 33 48

Vedlegg: Prosjektvurdering

Kopi: Helen Martinsen, Kirsten Flagstads vei 40A, 5146 FYLLINGSDALEN

Avdelingskontorer / District Offices:

OSLO: NSD, Universitetet i Oslo, Postboks 1055 Blindern, 0316 Oslo. Tel: +47-22 85 52 11. nsd@uio.no
TRONDHEIM: NSD, Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet, 7491 Trondheim. Tel: +47-73 59 19 07. kyre.svarva@svt.ntnu.no
TROMSØ: NSD, SVF, Universitetet i Tromsø, 9037 Tromsø. Tel: +47-77 64 43 36. nsdmaa@svt.uio.no

Personvernombudet for forskning



Prosjektvurdering - Kommentar

19848

Ombudet forstår det slik at Universitetet i Oslo er behandlingsansvarlig for prosjektet og at Erling Kokkersvold er daglig ansvarlig. Ombudet legger til grunn at dette formelt er avklart mellom UiO og HiSF.

Personvernombudet finner at behandlingen kan finne sted med hjemmel i personopplysningsloven § 8 første ledd (samtykke).

Utvalget er assistenter i grunnskolen.

Informasjonsskrivet til deltakerne vurderes som tilfredsstillende utformet i henhold til personopplysningsloven.

Det skal ikke registreres opplysninger om 3. personer (elever).

Ved prosjektslutt 30.05.2009 skal datamaterialet anonymiseres. Det innebærer at direkte og indirekte personidentifiserende opplysninger skal slettes eller skrives om. Lydopptak skal slettes.

Vedlegg nr. 7

Eksempel på koding av intervjudata:

Intervjudataene er hentet fra ulike informanter.

Spørsmål:	Intervjudata:	Koding:
Hvis elever utagerer med kroppen (fysisk), kan du gi eksempel på hva de gjør?	<i>Ja, de kan begynne å slå, ikke så mye mot ansiktet kanskje, og så sparking og jeg har opplevd spyting også. (Mot deg eller mot andre barn?) Mot meg.</i>	Fysisk utagering.
Hva er dine oppgaver i forhold til disse elevene i undervisningen?	<i>Det er hvis de jobber for seg selv så er du med og går rundt å hjelper til til de som trenger hjelp. Spesielt i matte, engelsk og norsk er det mye behov. Der de jobber veldig mye selvstendig og da må du går rundt å hjelpe til og sånt.</i>	Faglig veiledning/støtte til elever.
Hvor fysisk nær/hvilken avstand har du til elever som viser problematferd i timer og friminutt?	<i>I friminutter er jeg ikke nær, da har jeg mine vanlige vakter. Men de kommer jo og preiker med meg og alt sånt, det gjør de. Og i klassen er det akkurat det samme. Du skal ikke være så fysisk nær at de føler ubehag. Men du skal være der likevel.</i>	Bevissthet om betydningen av fysisk nærhet.
Hva tror du elever vil oppnå med å vise problematferd?	<i>Jeg tror noen vil oppleve å bli sett. De vil ha oppmerksomhet og så er det noen få som har det så vanskelig at de bare...de ønsker nok å bli sett de også sikkert for å få...</i>	Problematferd kan være et middel for få oppmerksomhet fra andre.
Hvordan vil du beskrive forholdet (samspillet) mellom deg og elever som viser problematferd?	<i>Jeg synes at det har vært greit nå i de senere årene. Vi kan godt ha en skikkelig fight og så fem minutter ettepå er det glemt. Og så er det "ååå jeg er så glad i deg".</i>	God relasjon mellom assistent og elev.
Hvordan tror du elever som viser problematferd opplever skoledagen?	<i>Forferdelig enkelte dager tror jeg, for det er jo bare negativt, negativt gjerne. For du blir gjerne tatt ut og du blir snakket med og du får jo selvfølgelig litt kjeft og de andre elevene...noen synes gjerne det er kult, men andre elever synes gjerne det er dumt og de får mye sladring på seg og de har de gjerne ikke godt de heller. De har det ikke godt.</i>	Eleven har ofte en negativ opplevelse av skoledagen.

Vedlegg nr. 8

KATEGORIER OG UNDERKATEGORIER

1. Assistentenes bakgrunn.

2. Forståelse av problematferd:

- Uttryksmåter og forekomst
- Begreper
- 'Det er vel når de ikke mestrer noe'
- 'De har veldig stort behov for oppmerksomhet'
- '...ser han mer som et problem...'
- '...disse som er problemet her på skolen'
- Risikofaktorer for utvikling av problematferd
- Faktorer som kan beskytte mot en problemutvikling

3. Direkte oppgaver:

- Hjelperrollen
- Problematferd og inkludering
- Forutse og stoppe utagering
- Støtte eleven i faglige aktiviteter
- Skape trygghet for eleven
- Omsorgsoppgaver
- Grensesetting
- Gi positive tilbakemeldinger
- Støtte elevens sosiale fungering

4. Faktorer som kan påvirke assistentenes direkte oppgaver med elevene:

- Samarbeid med lærere
- Veiledning fra lærere
- Samarbeid med andre
- Kjennskap til IOP og stillingsinstruks

Vedlegg nr. 9

Fra koding til kategorier: Eksempel på kodede sitater som er plassert i samme kategori:

Spørsmål i intervjuguiden:	Intervjudata:	Kodet som:	Plassert i kategori/ underkategori:
4j) Forskning viser at elevenes miljø (f.eks. familiebakgrunn, påvirkning fra venner, nærmiljø o.l.) kan ha innvirkning på utvikling av problematferd. Hva tenker du om dette?	(...) <i>reaksjonsmønstre i familien (...)</i> For eksempel at noen som har fått dårlig tilbakemelding fra skolen, for det må vi av og til gjøre. (...) Og da har det faktisk blitt enda verre for denne eleven fordi de er blitt straffet. (...)	Uhensiktsmessig oppdragelses-tilnærming	Underkategorien "Risikofaktorer for utvikling av problematferd".
4j) Forskning viser at elevenes miljø (f.eks. familiebakgrunn, påvirkning fra venner, nærmiljø o.l.) kan ha innvirkning på utvikling av problematferd. Hva tenker du om dette?	(...) <i>Hvis hjemmesituasjonen ikke er helt på stell eller hvis den er litt vanskelig da tror jeg det vil påvirke også. Hvis de lever under vanskelige forhold.</i>	Vanskelige hjemmeforhold	Underkategorien "Risikofaktorer for utvikling av problematferd".
4j) Forskning viser at elevenes miljø (f.eks. familiebakgrunn, påvirkning fra venner, nærmiljø o.l.) kan ha innvirkning på utvikling av problematferd. Hva tenker du om dette?	(...) <i>det kan være at mor og far har konflikter og at det kan smitte over på barna og at de tar det med seg til skolen. De blir usikker, de vet liksom ikke hva de skal gjøre. Så et sted må de ha til å ta det ut. (...)</i>	Konflikter mellom foreldrene kan ha innvirkning på barns atferd på skolen.	Underkategorien "Risikofaktorer for utvikling av problematferd".

Vedlegg nr. 10

Eksempel på analyse og tolkning av intervjudata med utgangspunkt i ulike forståelsesperspektiver (Befring 2007)

	Deskriptiv forståelse:	Tolkningsforståelse:	Teoretisk forståelse:
Eksempel nr. 1	<i>Jeg tror det er viktig hvis de for eksempel har gjort noe bra at de kanskje får en liten slags belønning. For eksempel hvis de har gjort noe veldig bra så gir du de veldig positiv respons. Det trenger ikke være noe mer enn et klistremerke, at her har du gjort en god jobb. Det tror jeg vil hindre også problematferd.</i>	Belønne ønsket atferd kan forebygge problematferd.	Belønne ønsket atferd kan være en beskyttende faktor i forhold til problematferd.
Eksempel nr. 2	<i>Det vi har er et lite problem, det er tid til å snakke med lærer. Det er et kjempeproblem. Vi har rett og slett ingen tid. Vi snakker for å si det sånn i gangen i noen sekunder eller minutter. Så det er det du føler selv er riktig, det er det som blir gjort. Det savner jeg, litt mer samarbeid og tid til å snakke sammen litt. Hva som er behovet, hva en må gjøre.</i>	Assistenter og lærer har liten tid til å samarbeide. Assistenten er frustrert over dette. Mangelen på samarbeid med lærer bidrar til at assistenten selv må finne ut hva som skal gjøres i timene.	Funn fra tidligere forskning viser også at lite tid avsatt til samarbeid mellom assistenter og lærer er relativt vanlig (Solheim 2000, French 2001; Takala 2007). Lite eller manglende samarbeid mellom assistenter og lærere kan indirekte ha negativ effekt på kvaliteten av elevens opplæring (Fyrstro 2008).
Eksempel nr. 3	<i>De oppnår oppmerksomhet. De har et veldig stort behov for oppmerksomhet. Så det er ihvertfall en av årsakene tror jeg.</i>	En av årsakene til at elever viser problematferd kan være at de ønsker oppmerksomhet fra andre.	Aktørforståelse av problematferd. Eleven viser problematferd som et middel for å få oppmerksomhet og sosial anerkjennelse fra andre (Sørli & Nordahl 1998).

Vedlegg nr. 11

Eksempel på intervjudata som er plassert i to ulike kategorier:

Intervjudata:	Er kodet som:	Er plassert i kategoriene:
<i>Jeg tror det er viktig hvis de for eksempel har gjort noe bra at de kanskje får en liten slags belønning.(...)</i>	Belønning av ønsket atferd.	”Faktorer som kan beskytte mot problemutvikling” og ”Gi positive tilbakemeldinger”
<i>(...) at du er bestemt med elevene. At de får faste rammer og grenser, det tror jeg er grådig viktig.</i>	Grensesetting. Struktur.	”Grensesetting” og ”Faktorer som kan beskytte mot problemutvikling”
<i>Være bestemt og beinhard. (...) Det er å være beinhard fra begynnelsen av og ha faste regler (...).</i>	Grensesetting. Tydelige voksne. Konsekvent håndheving av regler.	”Grensesetting” og ”Faktorer som kan beskytte mot problemutvikling”.

Vedlegg nr. 12

INTERVJUGUIDE

Tema: Assistenter i møte med elever som viser problematferd på barnetrinnet

Problemstilling: 'Hvordan møter assistenter elever som viser problematferd på barnetrinnet?'

For å utdype problemstillingen, har jeg formulert følgende forskningsspørsmål:

- Hvordan forstår assistenter elevenes problematferd?
- Hvilke oppgaver har assistentene i forhold til elever som viser problematferd?

1. Innledning:

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

2. Bakgrunnsopplysninger:

- a) Hvor lenge har du arbeidet som assistent?
- b) Hvilken utdanning/kurs har du?
- c) Hvilken yrkeserfaring har du?
- d) Alder?

3. Problematferd

- a) Kan du beskrive hvordan problematferd viser seg i skolehverdagen? F.eks. en situasjon der problematferd forekommer?
- b) Hvis elever utagerer språklig (verbalt), kan du evt. gi eksempel på hva de sier?
- c) Hvis elever utagerer med kroppen (fysisk), kan du gi eksempel på hva de gjør?
- d) I hvilke situasjoner oppstår det problematferd? (Spesielle fag/friminutt/lærere osv.)
- e) Hvem går problematferden ut over? (Eleven selv, andre, materiell osv.)
- f) Forekommer det ofte problematferd på skolen der du arbeider?
- g) Problematferd; brukes dette eller andre begrep på din skole?

4. Forståelse av problematferden:

- a) Hva tror du kan være årsaken til problematferd? (Generelt)
- b) Problematferd i skolen har tradisjonelt blitt oppfattet som at det er eleven sin feil/skyld. Hva tenker du om dette? (Evt. problemet er i eleven/problemer ved eleven)
- c) Hva tror du elever vil oppnå med å vise problematferd? (Er problematferden bevisst/ubevisst?)
- d) Kan det være andre sin feil at problematferd oppstår? Kan f.eks. skolen/skolens personale bidra til at problematferd oppstår? Evt. hvordan?
- e) Hvordan tror du elever som viser problematferd opplever skoledagen?
- f) Hvordan mestrer disse elevene skolefag; teoretiske/praktiske?
- g) Hvordan fungerer disse elevene sammen med jevnaldrende?
- h) Nyere forskning viser at lærere og andre kan forsterke problematferd ved at de stempler disse elevene som vanskelige. Dette kan lett føre til at voksne møter elevene på en negativ måte. Hva tenker du om dette?

- i) Hvordan vil du beskrive samspillet mellom elever som viser problematferd og voksne i skolemiljøet?
- j) Forskning viser at elevenes miljø (f.eks. familiebakgrunn, påvirkning fra venner, nærmiljø o.l.) kan ha innvirkning på utvikling av problematferd. Hva tenker du om dette?
- k) Hvordan kan man hindre (forebygge) at elever utvikler problematferd?

5. Oppgaver som er direkte knyttet til arbeid med elever:

- a) Blir du brukt som en generell ressurs i hele klassen eller er du knyttet opp mot enkeltelever?
- b) Hva er dine oppgaver i forhold til elever som viser problematferd?
- c) Hvem tar initiativ til å gi elever støtte/hjelp (Elevene selv, assistent, lærer, medelever)?
- d) Hvor fysisk nær/hvilken avstand har du til elever som viser problematferd i timer og friminutt?
- e) Hva gjør du hvis elever viser problematferd?
- f) Hvordan vil du beskrive forholdet (samspillet) mellom deg og elever som viser problematferd?
- g) Hvor foregår undervisningen til elever som viser problematferd på din skole?
(I klassen/gruppe/enetime/alternative opplegg i/utenfor skolen)
- h) Hva er dine oppgaver i forhold til disse elevene i undervisningen?
(I klassen/gruppe/enetimer/alternative opplegg)
- i) Hvem planlegger hva disse elevene skal gjøre i undervisningen?
- j) Har du noen spesielle oppgaver i friminuttene i forhold til disse elevene? Evt. hva?
- k) Har du noen oppgaver i forbindelse med grensesetting? Evt. hva og hvordan?
- l) Hva er dine oppgaver hvis disse elevene kommer i konflikter med andre barn/voksne?
- m) Er det andre oppgaver du har i forhold til denne elevgruppen?

6. Oppgaver som er indirekte knyttet til arbeid med elever:

- a) Har du en stillingsinstruks der dine arbeidsoppgaver og ansvar er avklart? Kan du evt. si litt om denne?
- b) Kjenner du til elevenes individuelle opplæringsplaner (IOP)? Hvis ja; er du med å utvikle og vurdere disse?
- c) Samarbeider de voksne (lærere,assistenter o.l.) som arbeider med disse elevene? Kan du evt. fortelle litt om dette?
- d) Deltar du i samarbeid med foreldre/foresatte/PPT /barnevern o.l? Kan du evt.si litt om dette? Hvor ofte? Hvordan du opplever det?
- e) Får du veiledning fra lærer? Hvor ofte? Hvordan opplever du dette?

7. Avslutning:

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