

# Rådgivere i PPT. En undersøkelse om profesjonalitet

*Hvordan reflekterer rådgivere i PPT over profesjon og profesjonell kompetanse?*

**Wenche Petrohai**



Masteroppgave i spesialpedagogikk  
Det utdanningsvitenskaplige fakultet  
Institutt for spesialpedagogikk

UNIVERSITETET I OSLO

Vår 2009

## **Sammendrag:**

**TITTEL:** Rådgivere i PPT. En undersøkelse om profesjonalitet.

**PROBLEMSTILLING:** Hvordan reflekterer rådgivere i PPT over profesjon og profesjonell kompetanse?

**BAKGRUNN OG FORMÅL:** Masteroppgaven er del av et større forskningsprosjekt som ser på forholdet mellom masterutdanning i spesialpedagogikk med fordypning i psykososiale vansker i møte med yrkespraksis innen samme fagfelt. Bakgrunnen for valget av denne undersøkelsen er et ønske om å få en større forståelse for det spesialpedagogiske yrkesfeltet. Det er skrevet flere masteroppgaver om hvordan spesialpedagoger møter mennesker og systemer som har behov for hjelp. Ved å gå bakenfor yrkesutøvelsen og studere enkeltpersoners refleksjoner om hvordan PPT som organisasjon tilrettelegger for den enkelte yrkesutøver er målet å få økt forståelse for spesialpedagogikk som fagfelt. Det er flere formål med oppgaven. Det første er at oppgaven kan bringe nye aspekter inn i hovedstudie det inngår i. Et annet formål er å kunne gi et bidrag til nye spørsmål i profesjonsforskningen som pågår i dagens samfunn. Det er også et formål å sette søkelyset på Pedagogisk - psykologiske rådgivere i PPT i Oslo, og hvordan de ser på sin egen arbeidssituasjon.

**METODE:** For å belyse problemstillingen har jeg valgt en kvalitativ tilnærming i form av intervju som metode. Intervjuene er tematisert og halvstrukturerte og tar for seg områder som omhandler profesjonsbegrepet, ytre rammer for yrkesutøvelsen og selvstendighet i arbeidet. Neste område går ut på profesjonell kompetanse og hvordan rådgiverne møter samarbeidspartnere og brukere av PP- tjenesten. Intervjuet belyser også tanker om lønn og yrkeskarriere. Det er fire informanter som er intervjuet, og alle jobber i PPT i Oslo. Studien tar utgangspunkt i profesjons- og kompetanseteorier. I analyse og bearbeiding av data har jeg anvendt en hermeneutisk fenomenologisk tilnærming gjennom meningsfortetning. Nye temaer har kommet frem i databehandlingen og er videre tolket opp mot relevante teorier.

---

**RESULTATER OG FUNN:** Informantene legger vekt på at masterutdannelsen i spesialpedagogikk med fordypning i psykososiale vansker har gitt dem grundig og god kompetanse innen fagvansker og helhetlige perspektiver på fagfeltet. Rådgiverne ser på seg selv som en profesjon ut fra utdanning, erfaring og arbeidsoppgaver, men de anvender likevel sjelden profesjonsbegrepet i sitt daglige arbeid.

Informantenes refleksjoner sier noe om at de overordnede byråkratiske føringene er sterke. De ytre kommunale rammene, samt ledelsens forventninger stiller strenge krav til rådgivernes yrkesutøvelse. PPT i Oslo er en sammenslutning som er lite selvstendig overfor den overordnede ledelsen.

Den kompetansen informantene har med seg fra utdanningen står i skyggen av hva som forventes i PPT. Det er lite tid og rom for å gå i dybden på de kunnskapene som utdannelsen fokuserer på. PPT legger stor vekt på lovverk, og det forventes høyt tempo og grundig sakkyndighetsarbeid for rask behandling av saker. Samtidig beskriver informantene PP- tjenesten som en spennende arbeidsplass som gir karriereutvikling innen sakkyndighetsarbeid. Et sentralt funn er informantenes beskrivelser av PPT som en velorganisert arbeidsplass. Kontorene legger opp til god struktur og tydelige rammer for yrkesutøvelsen. Rådgivere i PPT har lave lønnsforhold sett i sammenheng med utdanning og kompetanse. De beskriver det som et helhetlig problem at det er få psykologer som jobber i PPT. Informantene gir uttrykk for at de lave lønnsforholdene kan være en årsak til det.

## Forord

Det har vært en lærerik og krevende prosess å skrive denne masteroppgaven. Lærerik fordi jeg har fått en økt forståelse for hvordan rådgivere i PP- tjenesten oppfatter profesjons- og kompetansebegrepet. Krevende fordi jeg har jobbet som spesialpedagogisk veileder ved siden av studiet. Det har samtidig vært en fordel ettersom jeg hver dag har måttet reflektere over profesjons- og kompetansespørsmål i mitt eget arbeid. Dette har igjen tilført oppgaveskrivingen nye perspektiver.

Det er flere som skal takkes for å ha hjulpet til under arbeidet. Jeg vil først få takke informantene for at de ville dele sine gode refleksjoner med meg. Uten dere ville ikke denne oppgaven blitt til. Prosjektledelsen i forskningsprosjektet ”Utdanning i møte med yrkespraksis” skal også ha takk for lærerike innspill og gode tilbakemeldinger under forskningsseminaret på Institutt for Spesialpedagogikk, 05.12.2008.

Jeg vil takke min veileder Astrid Askildt for god veiledning og støtte under hele prosessen, fra problemstilling til den ferdige oppgaven. Klare og tydelige innspill har bidratt til inspirasjon og glede i arbeidet.

Samfunnsforskeren Trond Einar Pedersen, som jeg er så heldig å være gift med, skal også ha takk for hjelp og støtte. Han har bidratt til gode diskusjoner om forskning og hjulpet til med korrekturlesing og prøveintervju. Tusen takk til mine foreldre som alltid har hatt tro på meg.

---

# Innhold

<b>SAMMENDRAG:</b> .....	<b>2</b>
<b>FORORD</b> .....	<b>4</b>
<b>INNHOOLD</b> .....	<b>5</b>
<b>1. INNLEDNING</b> .....	<b>8</b>
1.1 BAKGRUNN FOR VALG AV TEMA .....	8
1.2 PRESENTASJON AV PROBLEMSTILLING .....	8
1.3 DEFINISJONER .....	9
1.3.1 <i>Profesjon</i> .....	9
1.3.2 <i>Profesjonell kompetanse</i> .....	10
1.3.3 <i>Pedagogisk- psykologisk tjeneste og rådgivere</i> .....	10
1.4 FORMÅLET MED OPPGAVEN.....	11
1.5 OPPGAVENS DISPOSISJON .....	11
<b>2. TEORIDEL</b> .....	<b>12</b>
2.1 HISTORIKK OM PROFESJONER .....	12
2.2 PROFESJONSBEGREPET, RETNINGER OG FORSTÅELSE .....	13
2.2.1 <i>Tradisjonell profesjonsforståelse</i> .....	13
2.2.2 <i>Nyere profesjonsforståelse</i> .....	15
2.2.3 <i>Profesjon og ytre styring</i> .....	16
2.2.4 <i>Profesjonsidentitet og karriereforflytning</i> .....	17
2.3 PROFESJONELL KOMPETANSE .....	19
2.3.1 <i>Profesjonell handlingsrefleksjon</i> .....	21
2.3.2 <i>Personlig kompetanse</i> .....	23
2.4 TILBAKEBLIKK PÅ UTDANNINGEN, EN FORSKNINGSRAPPORT .....	25
2.5 PEDAGOGISK- PSYKOLOGISK TJENESTE .....	26

---

2.5.1	<i>Fra skolepsykologisk kontor til PPT</i> .....	27
2.5.2	<i>PPT i Oslo</i> .....	29
2.5.3	<i>Utredning, sakkyndig vurdering og oppfølging</i> .....	29
<b>3.</b>	<b>METODE</b> .....	<b>32</b>
3.1	VITENSKAPELIG FORANKRING .....	32
3.1.1	<i>Fenomenologi</i> .....	33
3.1.2	<i>Hermeneutikk</i> .....	33
3.2	FORSKNINGSINTERVJUET .....	34
3.2.1	<i>Utvalgskriterier</i> .....	35
3.2.2	<i>Intervjuprosessen</i> .....	37
3.3	ANALYTISK TILNÆRMING.....	37
3.4	VALIDITET OG RELIABILITET .....	38
3.4.1	<i>Validitet i forskerrollen og datamaterialet</i> .....	39
3.4.2	<i>Validitet i forhold til forskningsopplegg</i> .....	40
3.4.3	<i>Reliabilitet</i> .....	41
3.5	ETISKE VURDERINGER .....	42
<b>4.</b>	<b>UNDERSØKELSEN – PRESENTASJON OG DRØFTING</b> .....	<b>43</b>
4.1	FRA UTDANNING TIL PROFESJONSUTØVELSE .....	43
4.1.1	<i>Informantenes syn på profesjonsbegrepet</i> .....	47
4.2	YTRE RAMMER FOR YRKESUTØVELSE.....	50
4.2.1	<i>Overordnede føringer</i> .....	50
4.2.2	<i>Ledelse i PPT</i> .....	55
4.2.3	<i>Rådgivernes selvstendighet i yrkesutøvelsen</i> .....	58
4.2.4	<i>PPT som en tverrfaglig organisasjon</i> .....	60

---

4.3	RÅDGIVERNES PROFESJONELLE YRKESUTØVELSE .....	63
4.3.1	<i>Systematikk og struktur i arbeidet</i> .....	64
4.4	PROFESJONELL KOMPETANSE .....	67
4.4.1	<i>Forhold til samarbeidspartnere</i> .....	67
4.4.2	<i>Forhold til brukere av PPT</i> .....	72
4.5	LØNNSFORHOLD OG KARRIEREVEIER .....	75
<b>5.</b>	<b>KONKLUSJONER OG EGNE REFLEKSJONER .....</b>	<b>80</b>
	<b>KILDELISTE.....</b>	<b>83</b>
	<b>VEDLEGG INTERVJUGUIDE.....</b>	<b>88</b>

# 1. Innledning

## 1.1 Bakgrunn for valg av tema

Universitetet i Oslo, institutt for spesialpedagogikk gjennomfører i 2008 og første halvdel av 2009 et forskningsprosjekt hvor fokus er på hvordan uteksaminerte kandidater i spesialpedagogikk med fordypning i psykososiale vansker møter praksis. Målsetningen er å styrke både teori og praksis på det psykososiale området gjennom å kartlegge tidligere studenters erfaringer fra utdanning og yrkespraksis. Prosjektet deles opp og det er flere bidragsytere til studien, deriblant masteroppgaver. Jeg har som masterstudent valgt å delta på dette prosjektet. Mitt fokus er en dybdeundersøkelse av pedagogisk- psykologiske rådgivere i PP- tjenesten (PPT) ut fra et profesjons- og kompetanseperspektiv.

Bakgrunnen for valget av tema er grunnet i en interesse for bakenforliggende årsaker til yrkesutøvelsen. Begrepet spesialpedagogikk retter seg ofte mot en utøvende hjelp til mennesker og systemer som har behov for det. Det er skrevet flere masteroppgaver om hvordan PP- tjenesten møter ulike problemfelt. Min erfaring er at profesjonsbegrepet er lite brukt innen det spesialpedagogiske feltet, og jeg ønsker derfor å få erfaring om hvordan profesjonsperspektivet kan knyttes til PP- tjenesten.

## 1.2 Presentasjon av problemstilling

Oppgavens tittel: Rådgivere i PPT – en undersøkelse om profesjonalitet.

Problemstillingen har følgende ordlyd:

*Hvordan reflekterer rådgivere i PPT over profesjon og profesjonell kompetanse?*

Med denne problemstillingen ønsker jeg å få mer kunnskap om pedagogisk- psykologisk rådgiveres syn på de yrkesmessige forhold og hvilke arbeidsoppgaver de har. Dette vil jeg finne mer ut av ved at rådgiverne selv reflekterer over PP- tjenesten som arbeidsplass. Fokus retter seg mot de ytre rammene for yrkesutøvelse og forhold til både andre yrkesgrupper og tjenestens brukere. Problemstillingen tar også for seg



profesjonell kompetanse. Jeg ønsker og utforske nærmere hvilke kompetanser rådgiverne bruker og utvikler i sin yrkesutøvelse. Videre vil jeg analysere og tolke utsagnene mot teorier og gjennom det komme nærmere en forståelse for kompleksiteten som profesjonelle yrkesutøvere står overfor i spenningsfeltet mellom byråkrati og klient.

## 1.3 Definisjoner

I problemstillingen er det tre begreper som trenger en nærmere definisjon. Det er profesjon, profesjonell kompetanse og rådgivere i PPT.

### 1.3.1 Profesjon

I likhet med andre forståelser innen samfunnsvitenskaplige begreper er ordet ”profesjon” noe som forskere har delte meninger om. Ordet profesjon uttrykker en forventning om yrke, profesjonalitet og kunnskap. Når en yrkesgruppe beskriver seg som profesjon ønsker den å overbevise andre om viktigheten av dens eksistens. Den har et ønske om legitimitet. Det har vært mange forsøk på å definere profesjonsbegrepet. Samtidig har det vært vanskelig å finne frem til en felles forståelse av fenomenet. Den vanligste beskrivelsen av profesjoner er at det dreier seg om yrker. Det ligger allikevel noe mer i begrepet. Det er ikke alle typer yrker som forstås som profesjoner. (Molander & Terum, 2008). Fauske (2008, s. 36-37) viser til Millersons (1964) sin definisjon av profesjoner gjennom seks punkter:

- 1. Anvender ferdigheter som er grunnet i teoretisk kunnskap.*
- 2. Utdanning og praktisering i disse ferdighetene.*
- 3. Profesjonelles kompetanse garanteres gjennom autorisasjon.*
- 4. En handlingsetikk som garanterer yrkesintegriteten.*
- 5. Utførelsen av tjenesten for allmennhetens beste.*
- 6. En yrkessammenslutning som organiserer medlemmene.*

Ettersom utgangspunktet for denne oppgaven er utdanning i møte med yrkesutøvelse, og tittelen på undersøkelsen retter seg mot profesjonalitet har jeg valgt å fokusere på en definisjon som inneholder disse begrepene. Et annet aspekt ved definisjonen er at den trekker frem arbeidsplassen som en sammenslutning. Dette er relevant for denne oppgaven.

### **1.3.2 Profesjonell kompetanse**

I denne undersøkelsen rettes fokuset også mot utøvende yrkesutøvelse og det er derfor hensiktsmessig å gå nærmere inn på kompetanseperspektivet. Nygren (2004) knytter kompetansebegrepet til det å være profesjonell og presenterer denne definisjonen: ” Å ha en bestemt profesjonell kompetanse er å være i stand til å mestre en eller flere av de faglige oppgavene som er tillagt profesjonen i forhold til bestemte krav.”(s.151). Ut fra denne definisjonen forstår jeg profesjonell kompetanse som noe en yrkesutøver må inneha for å utføre sine arbeidsoppgaver. Arbeidsplassens krav vil være med på å utforme yrkesutøvernes kompetanser.

### **1.3.3 Pedagogisk- psykologisk tjeneste og rådgivere**

Oppgaven handler om rådgivere i PPT. Utdanningsetaten i Oslo har følgende beskrivelse for hva tjenesten er og hvem den retter seg mot.

*Pedagogisk-psykologisk tjeneste (PPT) er kommunens rådgivende og sakkyndige instans i forhold til spørsmål som omhandler barn, ungdom og voksne som opplever å ha en vanskelig opplærings- eller oppvekstsituasjon. (<http://www.utdanningsetaten.oslo.kommune.no>).*

Betegnelsen ”rådgivere i PPT” brukes både i tittelen og i problemstillingen. Med dette menes pedagogisk- psykologisk rådgivere som er ansatt i Pedagogisk psykologisk tjeneste. Videre i oppgaven vil det bli brukt en forkortelse på både tjenesten og yrkesutøverne. Pedagogisk- psykologisk tjeneste beskrives noen steder som PPT og andre steder som PP- tjenesten. Pedagogisk- psykologisk rådgiver beskrives heretter som rådgivere eller PP- rådgivere. I kapittel 4 som omhandler presentasjon av funn, veksles betegnelsen mellom rådgivere og informanter.

## 1.4 Formålet med oppgaven

Det er flere formål med denne oppgaven. Først og fremst har jeg interesse for å utvide innsikten av hvordan det utøvende spesialpedagogiske arbeidet kan forstås. For å få dette til har jeg en tro på at man av og til må se på hvilke forhold som ligger bakenfor en yrkesutøvelse. Ved å ta utgangspunkt i den enkelte rådgiver i PPT og utforske deres syn på arbeidet i lys av profesjonsperspektivet håper jeg å ha funnet et lite berørt forskningsfelt. Et annet formål med undersøkelsen er et ønske om at funnene i masteroppgaven kan gi ny kunnskap til forskningsprosjektet det inngår i. Jeg ønsker også at resultatene av funnene kan danne nye spørsmål i debatten rundt profesjonsperspektivet. Et formelt mål med oppgaven er også at jeg skal utarbeide en masteroppgave som en avslutning på min videreutdanning i spesialpedagogikk.

## 1.5 Oppgavens disposisjon

Etter innledningen følger et teorikapittel. Der blir det en teoretisk tilnærming av de to sentrale begrepene i problemstillingen, profesjon og profesjonell kompetanse. Første delen omhandler ulike retninger og nivåer innen profesjonsteorier. Det er lagt vekt på å vise til nyere og eldre profesjonsteorier for å få frem en større teoretisk bredde. I 2.3 presenteres teorier innen profesjonell kompetanse. I denne delen redegjøres det også for teorier om handlingsrefleksjon og personlig kompetanse. 2.4 inneholder resultater fra en forskningsrapport. Til slutt i kapittel 2 presenteres en nærmere gjennomgang av PP- tjenesten som en rådgivende organisasjon. Kapittel 3 omhandler metode, og her presenteres valg av forskningsmetode og analytisk tilnærming. I dette kapitlet blir validitet og reliabilitet behandlet. I kapittel 4 blir undersøkelsen presentert og drøftet. Intervjudataene presenteres som sitater. Disse vil bli drøftet opp mot teorien. Kapittel 5 inneholder konklusjoner og egne refleksjoner ut fra problemstillingen.

## 2. Teoridel

I dette kapittelet utdypes begrepene profesjon og profesjonell kompetanse. For å utdype profesjonsbegrepet presenteres først en historisk gjennomgang med fokus på den vestlige profesjonsutviklingen. Deretter gjennomgås ulike retninger innen profesjonsforskningen. Siste del av kapittelet tar for seg forskjellige perspektiver om profesjonell kompetanse.

### 2.1 Historikk om profesjoner

Ordet *profesjon* kommer av det latinske ordet ”*professio*”, som betyr oppgave eller yrke (Nygren, 2004). Profesjonshistorikk er blitt presentert ut fra ulike vitenskaplige retninger. Den medisinske retningen beskriver de gresk – romerske novisene som praktiserte som medisinere og studerte tekster (Smeby, 2008). Profesjonenes begynnelse er også beskrevet med utgangspunkt i kirkens oppgaver og funksjoner i samfunnet. I middelalderen var det kirkens menn som stod for undervisning, helbredelse og jordpåleggelse. Prestene hadde en utøvende myndighet i samfunnet og overvåket den sosiale orden. Etter hvert ble disse oppgavene både store og spesialiserte, og det var behov for flere grupper til å ivareta oppgavene (Weicher, 2003). På slutten av 1100 – tallet ble universitetet i Paris grunnlagt og det var delt opp i fire fakulteter: *humaniora*, jus, medisin og teologi (Smeby, 2008). Det Konglige Fredriks Universitet i København ble opprettet i 1811 og var utdanningsinstitusjonen for de første yrkesgruppene i Norden som ble betegnet som profesjoner; leger, prester og jurister. Disse ble sett på som eliten i samfunnet. Deres posisjon ble beskyttet mot alminneliggjøring gjennom krav til godkjenning av utdannelsen (Slagstad, 2008). Etter hvert vokste det frem nye yrkesgrupper ut fra de grunnleggende profesjonene. Et eksempel er farmasøytene, som brøyt ut av de klassiske medisinske disipliner og gjorde krav på egne rettigheter (Weicher, 2003). I takt med opprettelse av flere universiteter oppstod det også flere profesjoner. Det historiske bilde av høyere utdanning handler om å knytte vitenskap og forskning til yrker (Molander & Terum, 2008).

---

## 2.2 Profesjonsbegrepet. Retninger og forståelse.

I denne delen blir profesjonsbegrepet presentert. Jeg vil gi først utdype ulike retningen innen den moderne tids profesjonsforskning. Først tradisjonelt syn på profesjon som sammenslutning, og så nyere forskning som tar utgangspunkt i den enkelte yrkesutøver sin profesjonalitet.

Forskning om profesjoner har gått gjennom flere stadier. Gjennom moderne tids profesjonsforskning har de sentrale problemstillingene gått i retning av hva som skal forstås som profesjon. Begrepet er vanskelig å definere ettersom det handler om fundamentale sider ved den sosiale og politiske verden. Innvendinger mot profesjonsforskningen går i retning av akkurat dette. Kritikere uttrykker at profesjonsbegrepet er for generelt til at man kan omfatte hva som er profesjonenes sanne karakter (Brante, 1987). Studier av profesjoner har et bredt nedslagsfelt. Det var sosiologene som var først ute med å studere profesjoner (Burrage, 1990). Etter hvert har flere andre vitenskaplige disipliner blitt opptatt av profesjonsforskning. Mens statsvitere har interessert seg for profesjonenes rolle i sammenheng med offentlig politikk, har pedagogenes fokus gått i retning av forhold mellom teoretisk kunnskap og kravene i praksisfeltet (Molander & Terum, 2008).

### 2.2.1 Tradisjonell profesjonsforståelse

Den tradisjonelle måten å omtale profesjoner på har sitt opphav i den sosiologiske forskningen. Den amerikanske sosiologen Talcott Parsons blir beskrevet som opphavsmannen til den moderne profesjonsforskningen. Gjennom empiriske studier og teorier på 1930- tallet tok han for seg profesjonenes betydning i industrisamfunnet. Parsons beskrev profesjonene som den viktigste bæreren av velferdssamfunnet, men også av nyskaping og økonomisk utvikling. Mens andre samfunnsteoretikere så på økonomisk utvikling eller velferdsstaten som kjennetegnet på det moderne samfunnet, vektla Parsons utviklingen av profesjonelle yrkesgrupper som det vesentligste (Brante, 1987). Parsons forskning og teoretiske oppbygning var inspirert av den tyske sosiologen - Max Weber (1864-1920). Weber blir sett på som en av nyere tids mest betydningsfulle samfunnsforsker (Fivelsdal, 2000). Weber er blant

annet opptatt av profesjonenes relasjoner til hverandre og til brukerne, og drøfter hvordan yrkesgrupper som leger og advokater mestrer å stå i mot markedskrefter og å opprettholde status i samfunnet (Fauske, 2008). Han problematiserer profesjonenes særstilling også. Ved å begrense adgangen til utdanning og yrket, kan profesjonene opprettholde fortrinn og autoritet. Han sammenlikner de spenninger som er mellom profesjonsgruppene med de konflikthfulle forhold det er mellom sosiale klasser.

Fauske (2008) trekker også frem Émile Durkheim (1858-1917) sitt syn på profesjon. Durkheim var en fransk vitenskapsmann og sosiolog. Han så på profesjoner som en viktig bidragsyter for samfunnets moral. Durkheim så ingen annen gjennomgripende moral for samfunnet som opprettholdt sosial kontroll. Profesjonsmoralen var med å bevare sosiale normer etter hvert som samfunnet ble delt opp i flere arbeidsfelt.

I Norge har det også vært bidragsytere innen det som kan kalles tradisjonell profesjonsforskning. Torgersen (1972) beskriver den spesialiserte utdanningen som fører til bestemte yrker som profesjon. Han legger mer vekt på forholdet *mellom* utdanningens motivasjon og yrkesmonopol enn på hvilke yrker som utgjør profesjon. Jo mer spesifikk utdanning, jo større grad av lisens og fullmakt. Medisinutdanningen og legeyrket er et eksempel på dette (ibid).

Dagens studier av profesjoner har flere spennvidder. Det tradisjonelle synet på forskningen er kanskje ikke så aktuelt lenger. Molander og Terum (2008) viser til makro og mikronivå innen profesjonsforskningen. Studier som omhandler profesjoner som sammenslutning og hvordan denne etableres og utvikler seg dreier seg om makronivå. I den andre enden av aksene har vi mikronivået som heller går inn på hvordan den enkelte yrkesutøver handler profesjonelt i ulike sammenhenger, og videreutvikler sine yrkeserfaringer. Et annet overblikk som omfatter ytterpunkter innen profesjonsforskning er interne og eksterne perspektiver. Forskning som går inn i den profesjonelle aktiviteten og prøver å forstå denne kan sees på som intern. Det er også interessant å se på de forhold som ligger bakenfor profesjonen, altså de eksterne, og som får konsekvenser for selve profesjonsutøvelsen. Det kan være betydningsfullt å få kjennskap til utilsiktede vilkår for profesjonsutøvelse.

---

## 2.2.2 Nyere profesjonsforståelse

Den tradisjonelle måten å se profesjoner på har, som beskrevet ovenfor, i stor grad tatt utgangspunkt i grupper av yrkesutøvere i selve profesjonssammenslutningen og diskutert ut ifra denne. I nyere tid er det, som nevnt, vokst frem andre sider ved profesjonsstudier. Denne tar for seg hvordan arbeidsplassen organiserer og tilrettelegger for profesjonelt arbeid og hvilke betydninger dette har for den enkelte yrkesutøver (Nygren, 2004). Kompetanse er et begrep som får betydning i denne sammenheng. Hvilke kompetanser dannes hos den enkelte yrkesutøver på bakgrunn av arbeidsplassens prioriteringer og fremgangsmåter? Brante (1987) beskriver profesjonen som en eier av en type produkt eller tjeneste som forbrukeren, som kan være enkeltpersoner eller organisasjoner, har behov for. Produsenten av tjenesten er selve yrkesgruppen, uavhengig av hvilken formell utdanningsbakgrunn den har. Det som betyr noe er hvordan produsenten utvikler seg for å nå målene som er satt opp. Brante (ibid.) debatterer videre at de forholdene profesjonsutøverne har og arbeider ut fra er av større betydning enn hvilken formell utdanning man har. Han viser til at mange profesjonelle utvikler seg videre i sitt arbeid etter de er ferdig med utdannelsen. En del yrkesutøvere oppnår profesjonell kunnskap gjennom den daglige praksisen.

Smeby (2008) trekker dette med utdanning og arbeidsliv videre. Han uttrykker at for mange oppleves det som en stor overgang å gå fra utdanning til arbeidslivet. Det er et stort mellomrom mellom de teoretiske kunnskapene fra utdannelsen og de praktiske kravene i arbeidslivet. Den nyutdannede står i et veiskille mellom to ulike kontekster. Å skulle omsette den kunnskapen en har tilegnet seg i utdannelsen til praktisk operasjonell bruk kan være utfordrende. Smeby (2008) viser til Eurat (2004) sitt syn på den prosessen som foregår når man overfører kunnskap fra èn arena til en annen. Han trekker frem at forståelsen av nye situasjoner er avhengig av den mindre formelle læringen en person tilegner seg. Videre må personen kunne oppfatte hvilke ferdigheter som er aktuelle i nye situasjoner. Der igjen kunne ta med seg tidligere erfarte kunnskaper og resonnerer seg frem til hva som forventes i nye situasjoner.

### 2.2.3 Profesjon og ytre styring

I dette kapitlet behandles de ulike styringsformene som profesjoner forholder seg til. Svensson og Karlsson (2008) viser til to begreper innen overordnede føringer. Kontroll og styring. En kontroll er et uttrykk for å innvirke på profesjonsutøvernes handlinger. Dette kan handle om en ledelse som mer av personlige årsaker ønsker å holde øye med yrkesutførelsen til de ansatte. På en annen side kan kontrollen være gjort på forhånd ved at bestemte utdanninger får innpass i organisasjonen og deretter gi en garanti for kvaliteten av profesjonsutøvelsen. Styring er mer knyttet opp til lovverk, forskrifter og normer. Svensson og Karlsson (2008) trekker frem fem former for styring som en profesjon forholder seg til. Det første er forvaltningsstyring, og gjenspeiler den styringen som fremkommer gjennom politiske prosesser og gjennom lovverk. Organisasjonsstyring er et uttrykk for ledelsens regler og rutiner for å effektivisere virksomheten. Den tredje styringsformen er arbeidsorganisasjonenes behov for å vise til vitenskap og tidligere erfaringer for å reise krav om hva som oppfattes som forsvarlig. Den fjerde styringsformen kalles profesjonsstyring og går ut på at medlemmene i organisasjonen påvirker hverandre i yrkesutøvelsen. Den femte styringsformen viser til markedsstyring, og i hvor stor grad det er etterspørsel etter tjenesten.

Stjernø (1981) beskriver en kollisjon mellom profesjon og byråkrati. Byråkratiet baserer sin virksomhet på lovverk og regler, mens profesjonsutøveren er utdannet til å fatte beslutninger på bakgrunn av faglige vurderinger. Profesjonens selvregulering og indre kontroll blir påvirket av byråkratiet. Et eksempel på dette kan være en profesjonell yrkesutøver som handler på bakgrunn av faglig kunnskap, men som har en overordnet som ikke har mer faglig kompetanse enn en selv. Den byråkratiske overordnede er under kontroll i det hierarkiske systemet som byråkratiet er bygd opp av, og beslutningene som tas her har et preg av orientering mot regelverk. Dette kan skape vanskeligheter for profesjonsutøvere i det daglige arbeidet hvor skjønn anvendes.



---

Fibæk Laursen (2003) behandler også det spenningsforholdet som profesjonelle yrkesutøvere befinner seg i. De står et sted mellom hensynet til klienten eller kundene og hensynet til den byråkratiske organisasjonen. Fibæk Laursen (2003) skriver at de klassiske profesjonene, som leger og jurister, i tidligere tider var lite styrt av økonomiske hensyn ovenfra. De fikk sin lønn via klienten, og var uavhengig av ytre faktorer. Slik er det sjelden nå. Mange av dagens leger og jurister, og andre profesjoner, er ansatt i byråkratiske organisasjoner, som for eksempel sykehus og skole. Derfor er spenningen kanskje større nå enn før mellom klient og byråkrati for profesjonsutøverne.

### **2.2.4 Profesjonsidentitet og karriereforflytning**

I denne delen blir identitetsperspektivet i lys av profesjon og profesjonalitet presentert. Identitet som yrkesutøver kan sees på fra ulike retninger, og i denne fremstillingen legges det vekt på kvalifisering for en profesjon, samt kollektiv- og profesjonell/personlig identitet. Til sist presenteres teoretiske aspekter om karriereveier for profesjonsutøvere.

Kvalifisering for en profesjonsutøvelse kan beskrives som en tilegnelse av kunnskaper og ferdigheter fra både utdanning, yrkespraksis og andre erfaringer. En kvalifisering for en profesjon vil også bero på om man identifiserer seg med den profesjonen man skal utøve. Heggen (2008) går inn på tre områder som belyser kvalifiseringsveien fra en person søker en utdanning og til et spesielt profesjonsfelt. *Det første området*, identitetsutvikling, beskrives som en prosess som går gjennom hele livet. Samtidig er ungdomstid og utdanning et viktig aspekt mot identitet fordi det hos mange skjer på samme tid. Dette kan sees som en dimensjon i å nærme seg en profesjonsidentitet. *Det andre område* viser til at den profesjonelle har yrkesoppdrag hvor en må anvende skjønn for å løse oppgavene. Hun eller han er en ressurs i seg selv i møte med klienter eller brukere, og kvalifiseres for et yrke gjennom å ta i bruk hele seg selv i den konteksten man er i. *Et tredje område* i utvikling av profesjonsidentitet går i retning av at profesjoner er synlige yrkesgrupper for barn og

unge, og kan dermed bidra til påvirkning av senere yrkesvalg hos disse. De møter førskolelærere, lærere og helsearbeidere i sin oppvekst.

En kollektiv yrkesidentitet kan beskrives som en profesjonsidentitet. Når en yrkesutøver er medlem av en profesjon er det forventet at hun eller han arbeider for å oppnå profesjonens målsetninger. Profesjoner kan ha ulik fokus på å skape sterk eller svak identitet hos sine ansatte. Dersom en profesjon arbeider hardt for å bli akseptert i form av arbeidsoppgaver og lønn kan dette føre til at profesjonsidentiteten hos medlemmene er sterk. Andre profesjoner kan ha svakere kollektiv identitet fordi forventningene til medlemmene er diffus og mindre forpliktende (ibid).

Profesjonell yrkesidentitet belyses gjennom Nygren (2004) sitt syn på temaet. Han skiller mellom *identitet med* - og *identitet som yrkesutøver*. *Identitet med* gjenspeiler den plasseringen man tildeles i det profesjonelle fellesskapet som kjennetegner de oppgaver, mål og verdier fellesskapet står for. *Identifisering som* viser til den enkelte deltakers opplevelse av å være en del av fellesskapet gjennom sin egen måte å løse oppgaver på. Deltakerens arbeid springer ut fra en personlig måte å handle på, og en anerkjennelse av dennes yrkesidentitet fungerer som en drivkraft mot en personlig identitet.

Dette avsnittet omhandler karriereforytning. Å forflytte seg mellom ulike jobber sees på som en grunnstein i individers karriereutvikling. På en annen side kan bytte av stillinger innad i en profesjon være en drivkraft i en profesjonskarriere. Å bytte jobb kan sees på som en horisontal eller vertikal bevegelse. Når en profesjonell yrkesutøver bytter jobb til en tilsvarende stilling i en annen organisasjon, sees det på som en horisontal forflytning. En vertikal bevegelse gjenspeiler et yrkesvalg av hierarkisk karakter. En sykepleier som går over til å bli avdelingssykepleier er et eksempel på dette. I et profesjonsperspektiv kan en se at en yrkesutøver som går til en jobb i en hierarkisk plassering gjør dette på bakgrunn av økt kompetanse og kvalifikasjoner (Abramamsen, 2008). Mastekaasa (2008) legger vekt på at det finnes få karrierestiger for profesjonelle. Dersom man rykker opp i en lederstilling innad i en

---

profesjon forlater man profesjonen fordi man ikke lenger arbeider ut fra et faglig og skjønnsmessig vurdering.

## 2.3 Profesjonell kompetanse

I denne delen behandles teorier om profesjonell kompetanse. Først belyses hva kompetansebegrepet inneholder ut fra et yrkesrettet perspektiv. I neste del utdypes begrepet profesjonell handlingsrefleksjon. Til slutt ser jeg nærmere på fenomenet personlig kompetanse.

Skau (2005) skriver om profesjonell kompetanse som en profesjonalitet som består av sentrale kvalifikasjoner som tjener til å utøve et yrke. Nygren (2004) beskriver at betegnelsen profesjonell kompetanse har vært et sentralt tema for profesjonsutøvere. Dette kan ha en sammenheng med at samfunnet har høye forventninger til en profesjons fagkunnskap og ekspertise. Uttrykket kompetanse presenteres i Norges Offentlige Utredninger, nr. 25 om ny kompetanse (1997) som et kjennetegn på skapende evner hos mennesker. Disse evnene er med på å løse problemer eller utføre oppdrag, og på denne måten kan de påvirke virksomheten på en arbeidsplass. Skau (2005) trekker inn et annet aspekt ved kompetanse når hun skriver at en er kompetent når en gjennom sitt mandat har myndighet til å utføre noe, og at en har de rette kvalifikasjonene til å fylle mandatet.

I Norges Offentlige Utredninger, nr. 25 (1997) beskrives kjennetegn på ytterpunkter i flere kompetansebegreper. Individuell- kontra felles kompetanse, generell- kontra spesifikk kompetanse og formell- kontra realkompetanse. Jeg vil nå gjøre rede for hva som ligger i disse begrepene og videre belyse dem med Nygren (2004) sin fremstilling av de samme begrepene.

*Individuell- kontra felles kompetanse.* Når flere arbeider sammen i en organisasjon eller i en bedrift beskrives det gjerne som en felleskompetanse. Den er allikevel avhengig av hvert enkelt individ i organisasjonen og deres evner og ferdigheter til å arbeide sammen og utnytte kompetansen hos den enkelte. Dersom en bedrift ønsker å heve kompetansen i hele organisasjonen rettes den gjerne mot enkeltpersoner. På en

slik måte kan dette bidra til heving av felleskompetanse. Nygren (2004) drøfter vinklingen av individuell og kollektiv kompetanse, og beskriver at en kompetanse hos hvert enkelt individ er et resultat av en kollektiv kompetanse. Han uttrykker videre at mennesker før oss har utviklet ulike kunnskaper og erfaringer for å kunne overleve i samfunnet. Nygren viser til dette eksempelet, hvor:

*..kompetansen for å reparere sykkeldekk i grunnen har en kollektiv opprinnelse. En kompetanse som viser seg for oss som noe som er inne i et individ, fordi den kommet til synlig uttrykk gjennom dette individets handlinger. (Nygren, 2004, s: 132).*

En må skille den kompetansen som kan observeres og den utviklingen som både andre mennesker og historien har betydd for den enkeltes måte å handle på.

*Generell- kontra spesifikk kompetanse.* Dersom en kompetanse kan anvendes over et bredt område og av mange arbeidstakere, snakker en gjerne om generell kompetanse. Spesifikk kompetanse fremstilles som noe som kun kan brukes i spesielle sammenhenger og i enkelte bransjer. En arbeidstaker som har mye generell kompetanse vil ha større sjanser for å få arbeid hos andre arbeidsgivere enn en person som har mye spesifikk kompetanse. Og motsatt, en person med spesifikk kompetanse vil ha færre muligheter på arbeidsmarkedet. Denne måten å skille kompetanser på fremstilles som en ”*Enten – eller – filosofi.*” (Nygren, 2004, s. 132). Han uttrykker videre at kompetanser hos en profesjonell person vil være avhengig av den sammenhengen arbeidet skal utføres i uavhengig om den er generell eller spesifikk. En kan stille spørsmål om det finnes personer med generell kompetanse som vandrer rundt på arbeidsmarkedet klare til å omsette disse kompetansene direkte og uproblematisk?

*Formell- kontra realkompetanse.* Formell kompetanse er gjerne et uttrykk for det en person har kompetanse på gjennom offentlige eksamenspapirer. En realkompetanse beskrives som det som er utviklet gjennom arbeidserfaring og annen type læring. Det kan være vanskelig å måle og dokumentere en realkompetanse, derfor anvendes ofte folks utdanningsnivå for å finne ut betydningen av kompetanse. Her beskriver Nygren (2004) at den formelle kompetansen også er den reelle, fordi den virker i praksis ut fra de kravene som er fremsatt. Nygren (2004) skriver videre at en formell

---

kompetanse handler ut fra Norges Offentlige Utredninger, nr. 25 (1997) sin beskrivelse egentlig om en formell kvalifikasjon. Dette er mer en vurdering av en persons forutsetninger ut fra formell utdanning, og hører ikke til inne i en person. Mastekaasa (2008) har behandlet teorier om profesjoner og arbeidsmarked knyttet til profesjonell kompetanse. Han gir uttrykk for at bedrifter kan inneha ulik grad av spesifikk kompetanse. En bedrift som leverer en spesiell type teknologi vil være avhengig av en spesialist som har sin kompetanse på akkurat dette området. Kompetansen vokser frem innad i bedriften. Hos en del profesjonsyrker vil det være annerledes. Disse yrkene har sitt grunnlag i utdanningssystemet og læres utenfor selve bedriften. Den yrkesrettede ferdigheten som en kan forvente av en pedagog eller psykolog vil i stor grad være lik på tvers av skoler eller andre arbeidsmarkeder. Yrkesutøverne vil ikke tape på å bytte arbeidsplass, ettersom deres kompetanse har relevans flere steder. Samtidig har ikke arbeidsgiveren stor grunn til å hindre de profesjonelle å bytte arbeidsplass, ettersom deres kompetanse raskt kan la seg erstatte av andre med samme type yrkesrettede ferdigheter, uten å måtte gi mye intern opplæring. Mastekaasa (2008) viser til Friedson (2001) som uttrykker at en profesjonsgruppe også kan inneha en spesifikk kompetanse som vil innebære at gruppen kan ha større kontroll over utdanningen og til hvem som får tilgang til yrket. En slik spesifikk kompetanse kan bety at det kun er medlemmene i gruppen som mestrer denne kompetansen. Profesjoner som lege og jurist tilfredsstiller denne betegnelsen. Deres kompetanse kan ikke erstattes av andre med annen type utdanningsbakgrunn.

### **2.3.1 Profesjonell handlingsrefleksjon**

Dale (1993) beskriver tre kompetansenivåer i et profesjonalitetsperspektiv. Han tar utgangspunkt i ulike grader i læreres undervisning. Det første kompetansenivået er selve utøvelsen av undervisningen (K1). Neste trinn er (K2), å utarbeide undervisningsopplegg. Undervisningspersonell er i det daglige arbeidet involvert i samarbeid og koordinering av målrettede planer for undervisning. Et slikt arbeid krever at man forholder seg til undervisningen på avstand. Det siste nivået (K3), er et uttrykk for refleksjon og kritisk drøfting av plandokumenter. Dette beskrives

nærmere, men først vil jeg trekke frem Donald Schön (1983) sitt syn på refleksjon. Han refererer til begrepet *refleksjon i handling*, og legger vekt på at profesjonelle yrkesutøvere i det daglige handler på bakgrunn av kunnskap i selve handlingen. Det kan være vanskelig å gjøre rede for hvorfor man handler *akkurat slik*. Ved å reflektere over aspekter som - hva førte til valget av handling? Hvilke prosedyrer anvendes i denne ferdigheten? Hvordan defineres problemet som skal løses, kan en økt forståelse for refleksjon oppnås. Dersom en skal trekke Schöns beskrivelse av refleksjon i handling tilbake til undervisningens tre nivåer, viser Dale (1993) til følgende betraktning: Lærere trenger kompetanse i å tenke i begreper om sitt eget arbeid. På denne måten kan en ny bevissthet frembringes, og den profesjonelle får utviklet et indre språk som gir grunnlag for nye refleksjoner. Dersom det er lite rom for refleksjon over eget arbeid, oppstår det som uttrykkes som en handlingstvang. I en oppsummering kan en beskrive det som at lite tid og rom for analyse av eget arbeid i nivå (K3) fører til undervisning uten planlegging og refleksjon på nivå (K1).

Rønnestad (2008) behandler begrepet *refleksjon i handling* ut fra en bredere forståelse ved å skille mellom ulike prosesser som kan oppstå i en handlingsrefleksjon. Rønnestad (2008) viser også til Eurat (1994) sin kritikk av Schön fordi det tas lite hensyn til tidsaspektet i en refleksjon i handling. Jeg vil nå skissere den mer nyanserte forståelsen av en handlingsrefleksjon som består av prematur lukning, utilstrekkelig lukning og funksjonell lukning.

Prematur lukning er noe den profesjonelle tyr til dersom en oppgave eller situasjon oppleves for vanskelig og utfordringene er for store i forhold til kompetansen. En slik lukning beskrives som et forsvar og fremstår som ureflektert. Handlingsrefleksjonen kortes ned i tid. Utilstrekkelig lukning presenteres som en mangelfull lukning. Et eksempel kan være i et møte med en elev hvor den profesjonelle ikke mestrer å komme frem til en kompetent handling. Tidsaspektet for lukningen blir forlenget ved at tankeprosessene fortsetter etter møtet. En funksjonell lukning er noe som skjer når den profesjonelle bearbeider og tenker gjennom sine oppgaver i takt med pålitelige væremåter og holdninger. Lukningen oppstår adekvat i forhold til tid og handling. Et annet aspekt innen refleksjon i handling blir av Rønnestad (2008) beskrevet som

---

refleksjon før handling. Et eksempel på dette kan være at den profesjonelle forbereder seg til et møte med en elev ved lese gjennom journaler eller notater. Gjennom en slik forberedelse vil sjansen for at den profesjonelle foretar en for tidlig lukning minimeres.

### **2.3.2 Personlig kompetanse**

I dette delkapittelet behandles ulike forklaringer av begrepet personlig kompetanse. La oss først stoppe litt opp ved ordet personlig. Hvilke betydninger legges i begrepet? Er det å vise bestemte følelser i visse situasjoner, eller er det en spesiell form for personlighet? Fibæk Laursen (2003) uttrykker at for yrkesutøvere som arbeider med mennesker forbindes det personlige med å kunne opptre imøtekommende, serviceinnstilt og gjerne kompetent. Slike følelser forventes også selv om personen er sliten og trett.

Skau (2005) deler kompetansebegrepet i tre deler - teoretisk kunnskap, særskilte yrkesferdigheter og personlig kompetanse. Disse tre sidene danner en helhet og påvirker hverandre. Jeg vil nå utdype dette nærmere. Teoretisk kunnskap består av allmenne faktakunnskaper som er frembrakt gjennom forskningsbasert vitenskap. Innunder denne kompetansedelen hører kunnskaper om begreper og teorier inn. En slik form for kunnskap kan tilegnes gjennom å lese og bestå en eksamen. Kunnskapen beskrives som upersonlig. Neste kompetansebegrep er de særskilte yrkesferdighetene. Disse beskrives som profesjonens håndverk, og består av spesifikke metoder eller teknikker for å utøve arbeidet. Profesjonelle med en høy grad av yrkesspesifikke kompetanser beskrives gjerne som gode praktikere. Den tredje delen er personlig kompetanse. I denne delen anvender den profesjonelle seg selv som person. Det legges vekt på hvordan en møter mennesker med behov for hjelp på det mellommenneskelige plan. Skau (2005) uttrykker at denne kompetansen vanskelig lar seg beskrive, og den kommer til kort i dokumentasjon. De tre kompetansedelene er i et avhengighetsforhold til hverandre, men den personlige kompetansen vil være styrende for de to andre delene. En profesjonell yrkesutøver med fokus på å hjelpe andre vil komme til kort med kun teoretisk- og yrkesspesifikk kompetanse.

I en forlengelse av kompetansebegrepet knyttet til personligheten trekkes Lone Grundtvig Buss (2003) sitt syn på forskjellen mellom profesjonalitet og personlighet inn. Hun skriver at det er en oppfatning av motsetninger mellom å være profesjonell og personlig. ”*Det ene er noget i kraft af det det andre ikke er.*” (Buss, 2003, s.108). I det dagligdage forbindes profesjonell som noe objektivt og distansert, mens det personlige forbindes med følelser, nærhet og involvering. Buss (2003, s. 109) refererer til danske pedagogstudenter som uttrykker at ”*jeg var måske ikke helt professionel i den situation*”, når de beskriver handlinger ut fra et følelsesmessig engasjement. Studentene sammenlikner begrepet profesjonell med å være objektiv og nøytral. Dette, uttrykker Buss, kan henge sammen med at personlig utvikling i liten grad er verdsatt i læreplaner for pedagogutdannelse. Denne har måttet vike for målsettinger om faglige kunnskaper. Studenter får ferdigheter i å opptre med personlig myndighet og autoritet, men disse kompetansene kommer som indirekte mål for utdannelsen.

Nygren (2004) behandler i boken ”*Handlingskompetanse – om profesjonelle personer*” debatten omkring begrepet personlig kompetanse. Han uttrykker at det legges mye vekt på profesjonelles personlige egnethet og deres følelsesmessige nærhet i profesjonsutdanninger. ”*Skal vi psykoterapisere grunnutdanningene for å sikre personlig kompetanse eller egnethet hos studenter på profesjonsutdanningene?*” (Nygren, 2004, s. 86). Han stiller spørsmål om hvor langt utdanningen skal gå for at en kandidat skal utvikle individuelle kompetanser. Et annet aspekt er at det dannes et unaturlig skille mellom det personlige og det profesjonelle. Når man snakker om personlig kompetanse som atskilt fra det profesjonelle utvikles teorier og begreper som omhandler temaene hver for seg. Nygren skriver at det ikke finnes noe personlig kompetanse yrkesutøvere har behov for i profesjonelt arbeid. Alle yrkesutøvere har profesjonell kompetanse som er personlig og knyttet til den enkelte. Denne kompetansen gjør han eller hun i stand til riktig yrkesrettet handling. Menneskers følelser og verdier er en del av individets handlingsgrunnlag og dette gjelder også i yrkessammenheng. I den tradisjonelle profesjonstenkingen beskrives idealet om å være verdinøytral og følelsesmessig distansert. Dersom profesjonelle skal oppfylle disse forbildene må de øve opp teknikker for å skjule egne karakterer. I



---

slike tilfeller snakker en da ikke om profesjonell praksis, men et mellommenneskelig falskneri.

Som et alternativ til oppdelingen av personlig- og profesjonell kompetanse har Nygren utviklet en ny teori om hvordan profesjonelle inne helse- og sosialfaget utvikler kompetanser (<http://web.hil.no/kryssildprosjektet>). Teorien tar utgangspunkt i begrepet *profesjonell handlingskompetanse* og beskriver den profesjonelles kompetanser som et fenomen som hele tiden er i bevegelse. En vekselvirkning som foregår mellom den ytre verden og personens egne tankemønstre. Kompetansene knyttes til spesifikke handlinger, og etter hvert som personen gjør seg erfaringer utvikles ny kunnskap som kan brukes i senere og liknende situasjoner. Dette vil si at generelle og potensielle kompetanser omdannes til konkrete situasjoner som trengs for å løse oppgaver.

## 2.4 Tilbakeblikk på utdanningen, en forskningsrapport

Jeg har valgt å fokusere kort på noen forskningsresultater som jeg mener har betydning for problemstillingen. Senter for Profesjonsstudier ved Høgskolen i Oslo utarbeidet februar 2008 forskningsrapporten ”Tilbakeblikk på utdanningen”- yrkesaktivitet, mestring av yrke, oppfølging i arbeidslivet og vurdering av utdanningen” (Wigum & Caspersen, 2008). Rapporten baserer seg på kvantitative datagrunnlag fra StudData, en database som rommer studenter fra over tjue profesjonsutdanninger ved elleve høgskoler og universiteter. Analysen retter seg mot sykepleiere, førskolelærere, allmennlærere, sosionomer og barnevernspedagoger. Jeg har valgt kun å se nærmere på resultatene som kommer fra allmennlærere. Dette fordi denne utdannelsen likner mest på mastergrad i spesialpedagogikk, ettersom utdanningen er fireårig og inneholder pedagogiske fag. Formålet med ”Tilbakeblikk på utdanningen” er å gi et bidrag til å bedre studiekvaliteten på profesjonsutdanningene. Det er flere temaer som tas opp i undersøkelsen, blant annet yrkesaktivitet og tilfredshet med utdanningen. Jeg har valgt å presentere ett tema, som går ut på å belyse sammenhengen mellom opplevd egenkompetanse og de krav som

stilles i arbeidslivet. Dette fordi temaet har likhetstrekk med temaet for hovedprosjektet til denne masteroppgaven.

Analysen tar for seg tre kategorier av kompetanse: teoretisk-, praktisk- og relasjonell kompetanse. Resultatene inneholder en presentasjon av kun allmennlærere fra Oslo fordi det ellers ville gitt for mye detaljert informasjon. Tendensen viser at lærerne oppgir at det stilles større krav til alle tre formene for kompetanse i arbeidslivet enn det de har fått tilført gjennom studiet. Av de tre kompetanseformene som det skiller mellom er variasjonen størst ved spørsmålet om evne til innlevelse i hvordan andre mennesker har det, og lavest på spørsmålet om skriftlig kompetanse. Oslostudentene skiller seg ut i forhold til studenter fra andre høyskoler når det gjelder tilegnelse av praktisk kompetanse i utdanningen. En kan forstå resultatene av analysen som at allmennlærere ikke lærer det de trenger i arbeidslivet gjennom utdanningen. Et gap mellom kompetanse som en får gjennom studiene og det som kreves i arbeidslivet kan forstås på en annen måte. Det er at de kompetanser som arbeidslivet krever ikke lar seg tilegnes gjennom utdanning. Forskningsrapporten oppsummerer at nyutdannede bør få mulighet til opplæring i arbeidslivet for å gjøre overgangen lettere for nyutdannede allmennlærere.

## 2.5 Pedagogisk- psykologisk tjeneste

I denne delen vil jeg beskrive Pedagogisk- psykologisk tjeneste sin rolle og oppgaver. Først gis en historisk gjennomgang av PP- tjenestens utvikling og den rollen tjenesten har i dag. Deretter behandles PPT sin organisering i Oslo kommune. Kapittelet avsluttes med en gjennomgang av PP- tjenestens arbeidsområder med fokus på rådgiverens oppgaver. PP- tjenesten har også barn under skolepliktig alder som sitt arbeidsområde. Dette berøres ikke her, ettersom undersøkelsen retter seg mot rådgivere i skolen.

---

### 2.5.1 Fra skolepsykologisk kontor til PPT

For å få et overblikk over den rådgivende instansen i norsk skole vil jeg gå tilbake i tid og beskrive tre lovverk som har preget tilbudet om opplæring for norske barn. Det er lovverk for ordinær skole, abnormskoleloven og vergerådsloven (Askildt, 2004). Askildt (2007) viser til at for de ulike lovverkene, var det både foreldre, lærere, leger og prester som gjennom blant annet spørreskjemaer og brev var med å avgjøre hvilke elever som hadde behov for annen skolegang enn den ordinære.

I 1736 ble det innført lovbestemmelse om at alle skulle mestre kravene til konformasjonen, og derigjennom få leseopplæring knyttet til dette. Målsettingen var skolegang for alle barn. I de tidligste lovene om folkeskole av 1889 ble det gjort klart at barn med funksjonshemming, syke barn eller barn med atferdsproblemer som strevde med å følge undervisningen ikke kunne få opplæring i vanlig skole. I 1881 ble lov om abnormskolen vedtatt, og denne var spesielt rettet mot barn som var blinde, døve eller åndssvake. Hensikten med abnormskolen var at elevene skulle bli såpass selvstendige at de ikke ble til noe belastning for samfunnet (Askildt & Johnsen, 2004). I 1896 ble vergerådsloven vedtatt. Denne loven rettet seg mot barn som ble sett på som forbryterske og som tidligere hadde blitt dømt etter straffeloven. Loven gjaldt også forebygging av kriminalitet hos barn med atferdsvansker. I denne forbindelse vokste skolehjemmene frem, og det som tidligere ble bestemt av straffeloven var nå erstattet med pedagogisk behandling. Kommunene fikk egne vergeråd og medlemmene i disse bestod av folkevalgte, og folk med ulike profesjoner som prest, dommer eller lege. Rådet hadde som oppgave å sette i verk tiltak for barn som var i faresonen for å bli kriminelle, og for barn som allerede var kriminelle. I 1915 ble abnormskoleloven byttet ut med lov om undervisning av døve, blinde og åndssvake barn. Loven omhandlet også pleie- og arbeidshjem for de som ikke var opplæringsdyktige. I tiden inn mot midten av 1900- tallet var det i Norge rettet en del fokus mot arvelære og befolkningshygiene. Dette førte til steriliseringstiltak mer enn å fokusere på funksjonshemmedes forutsetninger (Askildt, 2004).

Lov om spesialskoler ble vedtatt i 1951 og behovet for rådgivning økte i takt med utbyggingen av spesialskolene. I 1955 ble rett til hjelp i forbindelse med læreproblemer i vanlig skole vedtatt. For å skille mellom de ulike behovene og forutsetninger elevene hadde, var det behov for faglig vurdering utenifra. Det første skolepsykologiske kontoret ble etablert i Aker i 1946, og to år etter fikk Oslo sitt første kontor. Utdanningsbakgrunnen til fagfolkene i tjenesten var klinisk-psykologisk utdanning. Skolepsykologisk tjeneste fikk klare oppdrag på bakgrunn av bestemmelser i folkeskoleloven som trådte i kraft i 1955. Kontorene skulle hjelpe skolene med undersøkelser rundt elevs faglige vansker, atferdsvansker og skolemodenhet. Den PP- tjenesten vi kjenner i dag ble etablert i 1969 gjennom lov om grunnskoler, og tjenesten ble kalt Pedagogisk- psykologisk distrikt – tjeneste. I 1975 ble loven om spesialskoler opphevet, og samtidig fikk elever rett til spesialundervisning i vanlig grunnskole (<http://www2.skolenettet.no>. Faglig enhet for PP- tjenesten, 2001).

I dag har alle barn, unge, skoler og barnehager en lovfestet rett til pedagogisk psykologisk rådgivning, og arbeidet til PP- tjenesten er knyttet til lov om opplæring. I opplæringsloven § 5-6 (1998) stilles det krav til PP- tjenesten for å sikre at elever med særskilte behov får mulighet til tilrettelagt opplæring og spesialundervisning.

*Kvar kommune og kvar fylkeskommune skal ha ei pedagogisk-psykologisk teneste. Den pedagogisk- psykologiske tenesta i ein kommune kan organiserast i samarbeid med andre kommuner eller med fylkeskommuner.*

*Tenesta skal hjelpe skolen i arbeidet med kompetanseutvikling og organisasjonsutvikling for å leggje opplæringa betre til rette for elevar med særlege behov. Den pedagogisk psykologiske tenesta skal sørgje for at det blir utarbeidd sakkunnig vurdering der lova krev det.* (<http://www.lovdatab.no>).

Denne paragrafen beskriver det kommunale ansvaret for å ha en slik tjeneste. Den uttrykker også at virksomheten kan organiseres i et samarbeid med flere PP- tjenester. I Utdannings- og forskningsdepartementet (2004) sin veileder om spesialundervisning beskrives det at PPT skal være en selvstyrt tjeneste hvor det stilles krav til at organisasjonen selv har ansvar for at den innehar faglig personell. Organisasjonen

---

må opptre selvstendig på den måten at den har fagkompetansen innad i eget system og at den ikke kun kjøper tjenester utenfra. Selv om PPT er lagt under kommunal kontroll skal ikke virksomheten få instruksjoner som går ut over konklusjoner og faglige anbefalinger. Denne lovbeskrivelsen av PPT gir et inntrykk av en selvstendig tjeneste.

### **2.5.2 PPT i Oslo**

PP- tjenesten i Oslo er delt inn i seks skolegrupper, A, B, C, D, E og F. Hver skolegruppe har sin områdedirektør som melder til direktøren for Utdanningsetaten. Områdedirektørene hører inn under den øverste ledergruppen i etaten (<http://www.utdanningsetaten.no>). Alle skolegruppene har egen PP- tjeneste med en teamleder som er plassert under områdedirektøren i organiseringen. Skolegruppene dekker de ulike områdene i Oslo kommune, og grunnskolene hører også til her. Utdanningsetatens organisasjonskart har i tillegg en gruppe for den videregående skolen, skolegruppe G. Videregående skole favner over hele byen. Oslo er både kommune og fylkeskommune, og skolene får rådgivning fra de PP- tjenestene som er beskrevet (<http://www.utdanningsetaten.no>).

### **2.5.3 Utredning, sakkyndig vurdering og oppfølging**

I denne delen beskrives de ulike arbeidsområdene PP- tjenesten er delt opp i, med fokus på utredning, sakkyndig vurdering og oppfølging. Dette er i hovedsak den pedagogisk- psykologiske rådgivers oppgaver. Gjennom denne arbeidsmåten vurderes den enkelte elevs opplæringsbehov. De tre områdene utdypes i samme rekkefølgen som beskrevet her. Det presiseres at en viktig del av sakkyndighetsarbeidet også er knyttet til henvisning til tjenesten. Dette utdypes ikke her.

*Utredning.* PP- tjenesten foretar kartlegging av eleven gjennom samtaler med både foresatte, eventuelt eleven selv og skoles personale, og gjennom observasjon og testing. Utredningen gjøres ute på skoler eller på PP- tjenestens kontor. I samtale med foreldre eller eleven skal oppmerksomheten rettes mot det som er relevant for elevens

opplærings situasjon. På denne måten forsøker en å få et klart bilde av elevens behov for oppfølging (<http://www.undanningsetaten.no>). PP- tjenesten gjør egne undersøkelser dersom det er behov for det. Gjennom standardiserte tester og kartleggingsmateriale kan en antyde elevens læringsnivå i forhold til det som er gjennomsnittlig for landet (Utdannings- og forskningsdepartementet, 2004).

*Sakkyndig vurdering.* Neste trinn i PP- tjenestens arbeid er sakkyndig vurdering. En slik vurdering tas på bakgrunn av det foregående kartleggingsarbeidet. Her anbefales undervisningstilbudet til den enkelte elev med utgangspunkt i hans eller hennes forutsetninger. I dette kan det inngå behov for spesialundervisning og utsatt skolestart. PP- tjenesten har også den videregående skolen som sitt rådgivningsfelt. Arbeidet går her kan gå ut på å vurdere om elever, som av ulike grunner, kan få skoleplass i den videregående skole på spesielle vilkår. PP- tjenesten vurderer om elever skal unntas fra ulike fag, og om allmennfaglig skolegang godkjennes på andre måter enn bestått eksamen. En sakkyndig vurdering fra PP- tjenesten ender opp i en rapport hvor en anbefaler hvilket opplæringsbehov eleven har. Det er tre områder som ut fra opplæringsloven skal utdypes i en sakkyndighetsrapport.

Det første er hva som er realistiske mål for eleven. Det skal på den ene siden vurderes i hvor stor grad eleven kan følge ordinær opplæring, og på den andre siden anslå nødvendige avvik fra læreplanen for at eleven får et undervisningstilbud som er passe for hans eller hennes evner. Det andre området i rapporten er råd om hvordan undervisningen eller spesialundervisningen bør organiseres. I noen tilfeller er det tilstrekkelig at skolen endrer sin organisering av opplæringen for at eleven skal få et godt tilbud. Det tredje området er å vurdere hva som er et godt nok tilbud i opplæringen. Her beskrives det hvilke områder som eleven trenger hjelp i, omfanget av dette og hva innholdet i opplæringen skal gå ut på (Utdannings- og forskningsdepartementet, 2004).

*Oppfølging.* PP- tjenesten gir oppfølging til foreldre og ansatte i skoler. De kan hjelpe skolen med kompetanse- og organisasjonsutvikling for at elevens opplærings situasjon bedres. Dersom skole og PP- tjeneste har et velfungerende samarbeid kan dette bidra

til at skolen utvikler god undervisningsorganisering. Det beskrives også at skoler kan søke PP- tjenesten om hjelp til systemrettet arbeid (ibid.). I St. meld. nr. 23 (Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet, 1998) fremheves det at PP- tjenesten har en viktig rolle i systemrettet arbeid. Opplæringsloven har sterke føringer mot sakkyndighetsarbeid knyttet til enkeltelever, med det tydeliggjøres at det må være en balanse mellom individ- og systemrettet arbeid. En velfungerende PP- tjeneste har både nærhet til de som anvender tjenesten og de er betydningsfulle overfor andre hjelpeinstanser i lokalmiljøet.

### 3. Metode

I det følgende vil jeg gjøre greie for valget av forskningsmetode gjennom først å utdype vitenskapelig forankring. Videre skriver jeg om forskningsintervjuet, utvalgsriterier og intervjuprosessen. I kapittel 3.1 utdypes den analytiske tilnærmingen. Kapittel 3.2 behandler validitet og reliabilitet. Metodedelen avsluttes med en kort presentasjon av etiske vurderinger.

Denne masteroppgaven tar utgangspunkt i, som nevnt tidligere, en kvantitativ spørreundersøkelse om hvordan utdanning møter praksis. Forskningsgruppen ved Universitetet i Oslo som leder prosjektet har ønsket at de deltagende masterprosjektene skal være dybdestudier. Dette er en av hovedgrunnene til valget av kvalitativ forskningsmetode i undersøkelsen. Jeg hadde også et ønske om å gjøre en kvalitativ studie fordi jeg fattet interesse for å komme nærmere inn på enkeltpersoner og deres miljøer. Ved å undersøke hvordan livet i en organisasjon oppleves hos den enkelte kan man få større innsikt i hva som påvirker hva i miljøet. Repstad (2007) vektlegger at en kvalitativ studie har som mål å komme inn under huden på aktørene og prøve å finne svaret på deres forståelse av verden. Respondentene er uteksaminerte masterkandidater som har startet sin yrkeskarriere i PP- tjenesten. Hvilke utfordringer står en nyutdannet og relativt nyansatt PP- rådgiver overfor? Jeg valgte å ta utgangspunkt i rådgiverne for få mer kunnskap om hvordan de reflekterer over sin arbeidsplass og sine arbeidsoppgaver.

#### 3.1 Vitenskapelig forankring

Et felles trekk ved den kvalitative forskningsmetoden er at dataene som analyseres er i form av tekst. Fortolkning spiller en viktig rolle i det analytiske arbeidet. De sentrale vitenskapelige perspektivene hører inn under fenomenologi og hermeneutikk. Dette vil jeg beskrive nærmere.



---

### 3.1.1 Fenomenologi

Det er et ønske om en bedre forståelse for enkeltmennesket i interaksjon med sine omgivelser som preger denne undersøkelsen. Den vitenskapelige retningen for et slikt fokus vil være fenomenologien. Thagaard (2006) skriver at dette vitenskapssyn sentreres rundt et fenomen slik informanten erfarer den, mens hennes ytre verden kommer i bakgrunnen. Thagaard (2006) beskriver også en annen side ved den fenomenologiske vitenskapstradisjonen. Den retter seg mot forhold som tas som en selvfølge i en kultur. En PP- rådgiver som daglig er i kontakt med både brukere og samarbeidspartnere kan begrenses til å bli sett på som en tjenesteyter for kommunen. Fenomenologien bygger også på en holdning om at virkeligheten er slik folk oppfatter den (Dalen, 2004). I denne oppgaven tar jeg perspektivet til PP- rådgiverne og forsøker å beskrive forståelsen av profesjon og kompetanse fra deres ståsted.

### 3.1.2 Hermeneutikk

Hermeneutikken representerer en basal forståelse og karakteriseres som et grunnleggende fenomen hos alle mennesker. Dette er fordi vi daglig må orientere oss i vår tilværelse for å kunne leve (Alvesson & Skoldberg, 2008). Wormæs (2007) legger vekt på at en forståelse oppstår på bakgrunn av en før - forståelse. Den beskrives som en beredskap som fremkaller noe som er kjent for oss. I denne sammenheng - hva som kjennetegner en rådgiver i PP- tjenesten. Beredskapen er ikke noe observerbart, men den struktureres i en helhet i forhold til hva som er vesentlig for denne undersøkelsen. Når jeg møter rådgiverne i intervjusammenheng har jeg en før - kunnskap om rådgiverrollen og PP- tjenesten. I jobben som spesialpedagogisk veileder i en bydel i Oslo kommune møter jeg ofte PP- rådgivere, og ser PP- tjenesten fra utsiden. Jeg vil forsøke å forstå rådgivernes refleksjoner gjennom transkribert intervjutekst. Fugleseth (2006) viser til Georg Gadamer (1900-2003), som la vekt på at et møte mellom forsker og tekst kan beskrives som en sammensmeltning av horisonter. I min situasjon kan det innebære at jeg ved å repetere informantenes utsagn kan komme til ny forståelse - min horisont utvides - og datamaterialet løftes inn i nye teoretiske aspekter.

## 3.2 Forskningsintervjuet

Jeg valgte intervju som forskningsmetode for å få en økt forståelse av temaet. Intervjuet har sin styrke i at det kan hente opp ulike sider av en persons forståelse om et emne og gi innblikk i hans eller hennes sammensatte verdensbilde (Kvale, 2001). Valget av forskningsmetode er også i samsvar med mitt daglige arbeid som spesialpedagogisk veileder. Jeg har syv års erfaring i å møte mennesker og snakke med dem om yrkesrelaterte forhold. Samtalen kan beskrives som mitt yrkesredskap. Det oppleves som interessant og meningsfylt å snakke med mennesker om deres yrkessituasjon. I den kvalitative forskningslitteraturen trekkes intervju og samtale frem som sentrale faktorer. Kvale (2001) beskriver at meningen med forskningsintervjuet er å få tak i skildringer fra personen som blir intervjuet. Gjennom en persons beskrivelser får forskeren muligheten til å tolke og analysere innholdet i hans eller hennes utsagn. Når en rådgiver i PP- tjenesten skal reflektere over sin jobbsituasjon i et forskningsintervju stiller det store krav til intervjueren. Fog (1995) skriver at intervjueren som bruker seg selv som instrument bør finne ut hva slags instrument hun er. Har forskeren nok innsikt til å kunne involvere seg og skape gjensidig kontakt med informanten? Det empiriske materialet som kommer ut av et intervju vil være et produkt av forholdet og kontakten som oppstår mellom forskeren og intervjupersonen. Forskningsintervjuer og yrkesveiledning kan på mange måter sees på som samme sak. Det handler om samtale og relasjon. Min veiledningserfaring kan komme godt med i denne sammenheng. På en annen side ligger det andre forventninger til et forskningsintervju. Dalen (2004) legger vekt på at det er intervjupersonens synspunkter som står i sentrum som resultat av forskerens utarbeiding av tema og spørsmål. Kan jeg på forhånd lære meg å stille de rette spørsmålene? Fog (1995) argumenterer for at de riktige spørsmålene ikke kan øves inn på forhånd. Derimot vil forskeren som er ”stilt inn” på intervjupersonen vise en åpenhet slik at de riktige spørsmålene stilles.

---

### 3.2.1 Utvalgskriterier

Utvalget av informanter til dette masterprosjektet, er som nevnt i innledningen, gjort med basis i spørreundersøkelsen om utdanning i møte med praksis. Jeg har gjennom dette studiet fått kontakt med fire rådgivere som arbeider i PPT i Oslo. Utvalget er gjort systematisk. I litteratur om kvalitativ forskningsmetode trekker flere frem betydningen av systematisk utvelgelse av informanter. Dalen (2004) legger vekt på at redegjørelsen for utvalget har mye å si for funn og resultater i undersøkelsen. Johnsen (2006) skriver at det er en utfordring å sammenlikne konklusjoner fra prosjektet med andre undersøkelser om ikke utvalgskriterier er vektlagt. Jeg vil beskrive utvalgsprosedyren som er foretatt og deretter argumentere for antallet av informanter.

Målsetningen med denne undersøkelsen er å øke forståelsen av hvordan rådgivere i PP- tjenesten reflekterer over profesjon og profesjonell kompetanse. Beskrivelse av prosjektet er meldt til Norsk Samfunnsvitenskapelig Datatjeneste [NSD] og det er gitt tillatelse til å gjennomføre intervjuene. NSD har lagt vekt på at det er prosjektleder for hovedprosjektet som tar første kontakt med kandidatene. Leder for hovedprosjektet, Erling Kokkersvold, amanuensis ved Institutt for spesialpedagogikk ved Universitetet i Oslo, tok den første kontakten med informantene på bakgrunn av mine utvalgskriterier. Han hadde tilgang til informantene gjennom svarene på spørreundersøkelsen. Videre ble det utformet et informasjonsbrev som ble sendt til fire PP- rådgivere som var aktuelle som informanter. Etersom hovedstudien undersøker hvordan utdannelsen samsvarer med de krav som er i arbeidslivet, har jeg vært opptatt av kandidater som har gått direkte fra bachelor i spesialpedagogikk og inn på masterstudiet. Neste kriterium var at kandidaten hadde rådgiverstilling som sin første yrkeserfaring som spesialpedagog. Videre er det valgt en geografisk avgrensning for undersøkelsen. Henvendelsen har gått til rådgivere som jobber i PPT i Oslo kommune. Jeg vil begrunne dette valget nærmere.

Etersom PPT i Oslo er organisert i 6 ulike skolegrupper hvor hver av gruppene er tilknyttet en ledergruppe i Utdanningsetaten, kan PPT i Oslo sees på som en stor organisasjon som forholder seg både til overordnet ledelse og til brukeren av

tjenesten (<http://www.utdanningsetaten.no>). En kan se PPT i Oslo som en sammenslutning, og et av hovedtemaene i denne undersøkelsen er hvordan rådgivere i PP- tjenesten reflekterer over profesjon. Et annet argument for å velge Oslo kommune er at alle informantene på sett og vis har samme arbeidsgiver. Det knytter seg flere spørsmål til dette: Hvor tydelige føringer legger kommunen som arbeidsgiver for en PP- rådgiver som skal utøve yrket sitt? Er det store forskjeller eller likheter mellom de enkelte skolegruppene som PP- tjenesten er organisert i? En annen måte å begrunne en geografisk avgrensing på er at variablene holdes mer like.

Det har vist seg å være vanskelig å fylle disse kriteriene helt slik jeg ønsket. Det finnes ikke fire rådgivere som fyller alle vilkårene. Dermed måtte det foretas en endring for å få flere informanter. Etter drøftinger med veileder kom jeg frem til noen endringer som kunne gi et større utvalg. Jeg valgte også å ta med kandidater som var noe eldre og som hadde annen yrkespraksis før de begynte på bacheleor i spesialpedagogikk. Med denne forandringen av kriteriet fikk jeg et treff på seks kandidater. Jeg har vurdert det slik at det ikke ville ha så stor innvirkning på min undersøkelse. Kandidatene har uansett PPT som sin første arbeidsplass etter masterstudiet. Rådgivernes refleksjoner rundt profesjon og profesjonell kompetanse også vil bero på hvordan spørsmålene i intervjuguiden stilles og om jeg lykkes i å oppnå en god intervjusituasjon.

Jeg har valgt et antall på fire informanter og vurdert dette som representativt for undersøkelsen. Med færre informanter ville empirien bli sårbar dersom ikke alle intervjuene ble helt vellykket. Med flere enn fire informanter kan det oppstå vanskeligheter med å gå i dybden på kildematerialet (Johnsen, 2006).

Utvalgsriteriene måtte også bli gjort om ytterligere, ettersom det har vært få informanter å ta av. Tidsaspektet kommer også inn. Kvale (2001) argumenterer for å ha sluttmålet for prosjektet klart. Denne undersøkelsen skal ende opp i en masteroppgave.

---

### 3.2.2 Intervjuprosessen

Jeg valgte å bruke halvstrukturert intervjuguide til gjennomføring av undersøkelsen. Dette for å ha sentrale spørsmål knyttet til problemstillingen i undersøkelsen, samt å kunne stille oppfølgingsspørsmål underveis (Johnsen, 2006). Guiden ble delt inn i ulike temaer som kunne bidra til at rådgiverne reflekterte over profesjon og profesjonell kompetanse. Intervjuspørsmålene var formulert i et dagligdags språk for at informantene selv skulle få mulighet til å reflektere over sin forståelse av fenomenene, som videre kan gi fyldige beskrivelser over temaet (Kvale, 2001). Guiden ble utformet etter et traktprinsipp, med ukompliserte spørsmål i starten om utdanningsbakgrunn og yrkesvalg. Deretter kom temaer som omhandlet kjernen i forskningsspørsmålet. Guiden ble avrundet med generelle spørsmål om karriereveier. Dalen (2004) argumenterer for et slikt oppsett for å oppnå en god og avslappet stemning i intervjuet slik at informanten føler seg vel og ønsker å meddele seg.

Jeg gjennomførte tre prøveintervjuer før selve undersøkelsen. Det var ektemann, kollega og en rådgiver i PPT som stilte opp. Dette var en nyttig erfaring, ettersom jeg fikk testet både intervjuguiden og opptakerutstyret. En annen viktig grunn til prøveintervjuene var å bli sikker i intervjurollen. Det ga en trygghet å kjenne spørsmålene godt slik at jeg kunne konsentrere meg om samtalen. Intervjuene til selve undersøkelsen ble gjennomført på rådgivernes arbeidsplass etter arbeidstid, et bevisst valg fra min side. Jeg ønsket at informantene skulle få mulighet til å være på "hjemmebane" når de snakket om arbeidet og arbeidsplassen sin.

### 3.3 Analytisk tilnærming

For å få en dypere forståelse av rådgivernes perspektiv har jeg tatt i bruk fenomenologisk analyse gjennom meningsfortetning i bearbeiding av det skriftlige datamaterialet. Gjennom meningsfortetning ønsker jeg å oppnå en presis forståelse av hvordan rådgiverne reflekterer over profesjon og profesjonell kompetanse. En slik analyse er beskrevet som en trinnvis prosess. Jeg vil gi en gjennomgang av det systematiske analysearbeidet. Det første steget sees på som en helhetsforståelse av

meningsinnholdet til informanten (Dalen, 2004). For å få denne helhetsforståelsen mot rådgivernes refleksjoner har jeg lest gjennom de transkriberte intervjuutskriftene i sin helhet. Neste trinn i prosessen gikk ut på å fortette intervjuene, hvor lengre utsagn ble komprimert til korte uttrykk, men uten å endre budskapet. Det har gjennom denne prosessen kommet frem mer presise meninger i hvert enkelt utsagn. Kvale (2001) legger vekt på forskerens uforutinntatte holdning til de synspunktene som kommer frem gjennom en meningsfortetning. Jeg har valgt ikke å dele opp utsagnene i mindre enheter, men beholde de slik informantene sa det. På denne måten har jeg forsøkt å være trofast mot datamaterialet. På en annen side kunne det kommet frem nye temaer dersom jeg hadde delt det mer opp (Dalen, 2004). I neste trinn har formålet vært å få frem de naturlige temaene som preger materialet. For å få dette frem har jeg valgt å klippe ut de fortattede meningene fra hver informant og klistre dem på store ark. Det har kommet frem ulike kategorier i materialet. Disse kategoriene består av fem hovedtemaer og blir presentert i kapittel 4 i denne rekkefølgen: Rådgiverens bakgrunn, ytre profesjonsrammer, utøvelse av profesjonelt arbeid, profesjonell kompetanse og til slutt lønnsforhold og karriereveier. Den analytiske fremgangsmåten ga god oversikt og tydeliggjorde også nye temaer i materialet. Et eksempel er et tilleggsspørsmål i intervjuguiden om rådgivernes lønnsforhold, et tema som viste seg å ha stor betydning for alle informantene. Det siste steget i analyseprosessen har vært å koble meningsenhetene opp mot problemstillingen. Jeg tok for meg hver av de komprimerte meningene og sjekket opp mot spørsmålet om hvordan rådgivere i PPT reflekterer over profesjon og profesjonell kompetanse. Ut fra meningsfortetningene hos hver informant har jeg valgt ut sitater som gjenspeiler problemstillingen.

### 3.4 Validitet og reliabilitet

I dette kapitlet vil jeg ta opp validitet og reliabilitet. Kvale (2001) trekker frem validitet som forskningsresultatets gyldighet. Innen kvalitativ forskning ligger gyldigheten og troverdigheten til konklusjoner og funn gjennom hele forskningsprosessen. Resultatene av forskningen må tåle å bli drøftet både faglig og i

---

offentlighet. Begrepet reliabilitet kan sammenliknes med pålitelighet. Thagaard (2006) legger vekt på at forskeren må argumentere for troverdighet ved å gjøre rede for hvordan empirien er blitt bearbeidet i løpet av forskningsprosessen. Jeg har gjennomført intervjuundersøkelsene på egenhånd, og ser det som relevant å gi gode beskrivelser om prosessen. I første del av kapittelet vil jeg beskrive validitet gjennom tre områder: validitet som forsker, - om forskningsopplegget og datamaterialet. Til slutt vil jeg skrive om reliabilitet.

### **3.4.1 Validitet i forskerrollen og datamaterialet**

Rollen som forsker kan ha betydning for validiteten i prosjektet. Dalen (2004) viser til begrepet subjektivitet, og legger vekt på at forskeren bør beskrive tilknytningen til fenomenet som undersøkes. I dette prosjektet har jeg, som nevnt tidligere, en form for innsikt om rådgiveren gjennom opparbeidet erfaring fra samarbeid med PP- tjenesten i Oslo kommune. På en side har jeg kunnskap om hvordan en PP- rådgiver jobber fordi vi møtes i yrkessammenheng. På en annen side har jeg begrenset innsikt om rådgiveren ettersom undersøkelsen forsøker å komme bakenfor utførelsen av arbeidet og få frem rådgiverens refleksjoner. Dette er et område som er mindre tilgjengelig i det daglige yrkesmessige samarbeidet. Min nærhet til feltet kan allikevel være en kilde til subjektivitet i fortolkning av resultatene, og dette har jeg vært bevisst på fra første stund. Med en bevissthet rundt dette håper jeg at risikoen for subjektivitet er redusert. Den kvalitative intervjuformen er preget av samspill mellom mennesker, og det er en metodisk forutsetning at det oppstår intersubjektivitet mellom forskeren og informanten. Thagaard (2006) legger vekt på at relasjonen til informanten bør basere seg på åpenhet og felles forståelse for at informasjonen skal være preget av gyldighet.

I undersøkelsen har jeg lagt vekt på at uttalelsene bør komme så nær informanten som mulig. For å få til dette har jeg tatt små pauser underveis i intervjuene, slik at informanten har fått tid til å tenke over hva hun har sagt. Jeg valgte ikke å notere underveis, men heller rette hele min oppmerksomhet mot rådgiveren. Det kan hende at verdifulle observasjoner er gått tapt på grunn av dette. På en annen side håper jeg at min tilstedeværelse i intervjuet har bidratt til flere beskrivelser enn om jeg hadde

vært opptatt med å notere. Jeg brukte en digital lydopptaker i gjennomføringen av ett av prøveintervjuene og til de fire intervjuene i undersøkelsen. Opptakene ble så lastet over på pc før transkriberingen. Jeg har lagt vekt på å bruke mye tid på å gjengi rådgivernes utsagn så nøyaktig som mulig. Lydopptakeren var av god kvalitet og bidro til optimale lydforhold som igjen gjorde en nøyaktig transkribering ukomplisert.

### **3.4.2 Validitet i forhold til forskningsopplegg**

Validitet i forskningsopplegget innebærer validitet i utvalget og i den metodiske fremgangsmåten. Dalen (2004) drøfter i hvilken grad resultatene av en intervjustudie lar seg overføre til andre grupper enn de som er undersøkt. I dette prosjektet er utvalget kriteriebasert og hensiktsmessig rettet mot undersøkelsens formål. Dette kan tale for at undersøkelsen gjenspeiler troverdighet. På en annen side kan et smalt utvalg med bestemte kriterier også føre til sårbarheter. Ved å velge ut rådgivere med en bestemt bakgrunn hadde jeg ikke kontroll over hvilke PP- kontorer de jobbet på. I realiteten kunne alle fire jobbet på samme kontor. Dette var jeg klar over i arbeidet frem mot utvalget, og var forberedt på mulige endringer.

For at denne undersøkelsen skal ha anvendelighet i flere sammenhenger har jeg tolket informantenes utsagn opp mot aktuell teori slik at andre innen fagfeltet kan danne seg et inntrykk av stoffets betydning. I et forskningsintervju kan validiteten svekkes fordi informantene gir uklare svar. Dette er en mulighet som må kontrolleres i hvert enkelt tilfelle (Kvale, 2001). Mine spørsmål ga rom for betraktninger rundt yrkesmessige forhold i PP- tjenesten sett ut fra rådgivernes side. Dersom jeg også hadde intervjuet ledere i PP- tjenesten og bedt om deres refleksjoner ville profesjonsaspektet kanskje blitt mer helhetlig. Undersøkelsen ville da blitt annerledes og metodene deretter. Tidsperspektivet ville også spilt en rolle. Kvale (2001) argumenterer for at den kvalitative forskningen vanskelig lar seg validere fordi den handler om folks sosiale verden. Det taler også for at metoden kan gi gode beskrivelser og disse er valide i seg selv. Gyldig forskning vil overflødiggjøre spørsmålet om gyldighet (ibid.).



---

### 3.4.3 Reliabilitet

Begrepet reliabilitet skriver seg fra det engelske ordet ”reliable”, som betyr til å stole på (Kvale, 2001). Jeg vil nå drøfte nærmere om troverdigheten til denne undersøkelsen gjennom å beskrive og diskutere konkrete fremgangsmåter som er foretatt underveis i prosjektet.

Under utarbeidelsen av intervjuguiden la jeg vekt på at spørsmålene skulle stilles mest mulig åpne slik at informantenes egne refleksjoner kunne komme frem. På denne måten kan en si at reliabiliteten er god. På en annen side kan det hende at informantene har vært engstelige for å si noe som kan sette arbeidsplassen eller andre i dårlig lys. Det kan derfor være tenkelig at en måler noe annet enn det som er ønskelig (Repstad, 2007). For å gjøre en slik problemstilling så liten som mulig har jeg blitt enige med informantene om flere forhold. Første del av intervjuguiden tok for seg flere avklaringer som jeg gjennomgikk før selve intervjuet startet. Den første var avklaring om bruk av digital lydopptaker, og at opptakene vil bli slettet når oppgaven leveres. Neste avklaring var spørsmål om informantene ønsket å lese den ferdige transkriberingen. Alle fire informantene takket nei til dette. Den siste avklaringen var at formålet for undersøkelsen ikke er å sette PP- tjenesten i dårlig lys, men forsøke å se profesjons- og kompetanseforståelse fra deres perspektiv.

I kapittel 4.1, fra utdanning til profesjonsutøvelse, er et av sitatene fra en informant som omhandler kravene fra PP- tjenesten verdt å kommentere. I dette sitatet kommer det frem at jeg bekrefter informanten. Dette kan være et eksempel på en forsker som påvirker svarene til en informant (Repstad, 2007). På en annen side ville kanskje ikke den videre samtalen ha utviklet seg slik den gjorde dersom jeg hadde vært taus. Fog (1995) legger vekt på forskerens fulle tilstedeværelse i en samtale. Jeg har som nevnt tidligere, lagt stor vekt på å gi min hele oppmerksomhet under intervjuene og har derfor valgt å la sitatet stå slik det kom frem under intervjuet.

### 3.5 Ethiske vurderinger

De etiske vurderingene forstås ut fra de forskningsetiske retningslinjer som er utformet av den Nasjonale forskningsetiske komitè for samfunnsvitenskap, jus og humaniora [NESH](1999). Jeg har lagt stor vekt på anonymisering i denne undersøkelsen. Etersom utvalgskriteriene er basert på et systematisk prinsipp kan dette føre til sårbarheter for å gjenkjenne informanter.

Sitatene som er presentert i kapittel 4 er behandlet slik at bestemte talemåter og dialekter er endret på. Ved å gjøre dette ønsker jeg å ivareta informantenes anonymitet så godt som mulig. I del 4.4.2 er et utsagn omgjort til en beskrivelse i stedet for et sitat. I tillegg har jeg unngått å gjengi hvilken informant det er snakk om. Dette er valgt for å ta vare på informanten på best mulig måte. Slike endringer kan føre til at datafremstillingen av de fire informantene kunne ha sett mer interessante ut dersom deres egenart hadde kommet frem. På en annen side ville anonymiteten vært mer utsatt. Dalen (2004) beskriver dette dilemmaet som en forsker står mellom, hensynet til troverdige datafremstillinger opp mot informanters anonymitet. Jeg har valgt å legge størst vekt på å ivareta informantene.

---

## 4. Undersøkelsen – presentasjon og drøfting

Intervjuene ga mange interessante utsagn, og i det følgende vil jeg drøfte funnene opp mot teorier som er beskrevet i kapittel 2. Intervjuene blir presentert i sitater slik at informantenes utsagn kommer frem slik de ble sagt. For å skille på hvilken informant som sier hva, er de nummerert fra 1-4. For å belyse spørsmålet i problemstillingen blir det i 4.1 en introduksjon av rådgiverne ved å fremstille utsagn om deres bakgrunn for valg av utdanning og yrke. Her vektlegges også deres syn på profesjon. I 4.2 behandles rådgivernes synspunkter på de organisatoriske rammene for yrkesutøvelsen gjennom refleksjoner om byråkrati, ledelse, selvstendighet og tverrfaglighet. 4.3 handler om informantenes beskrivelser om deres profesjonelle yrkesutøvelse i lys av arbeidets systematikk og struktur. I 4.4 behandles rådgivernes refleksjoner om profesjonell kompetanse først i forhold til samarbeidspartnere, og deretter i forhold til brukere av tjenesten. Kapittel 4 avrundes med informantenes refleksjoner på lønns- og karriereforhold.

### 4.1 Fra utdanning til profesjonsutøvelse

Informantene beskrev ulike grunner for valget av utdanning. For noen var det litt tilfeldig hvordan de kom over studiet. Informant 1 og 3 la vekt på interesse for mennesker som har behov for ekstra hjelp som grunnlag for valg av utdanning.

*1: Altså, jeg var ikke helt klar på hva jeg ville jobbe med som når jeg begynte på spes.ped. Jeg begynte på psykologi og er interessert i mennesker. Og kom over da tilfeldigvis spes.peden. Og synes det er veldig spennende å jobbe med mennesker som har litt andre behov.*

*3: Som person, hvis en skal tenke det, så er det nok at det er..har alltid vært glad i mennesker, glad i å snakke med folk. Glad i å lytte. Samtidig som det er noe jeg er opptatt av, svake..eller, svake blir kanskje litt feil, men jeg har hele tiden hatt interesse for hvordan folk har det.*

Det kan se ut som det gir en mening i å hjelpe andre med ulike behov. Slik jeg kan tolke disse utsagnene kan utdanningsvalg henge sammen med hvordan en person utvikler en profesjonsidentitet. En slik identitetsutvikling beskrives i teori om

profesjonsidentitet som livslang læring, men hvor utdanning og ungdomstid ofte går parallelt (Heggen, 2008). Kan det også være slik at disse informantene har møtt førskolelærere og lærere i sin oppvekst som indirekte har påvirket deres valg? Informant 4 var kjent med det spesialpedagogiske feltet før hun startet på studiene. Hun forteller.

*Jeg begynte jo å studere ganske seint, men før det så hadde jeg jobbet flere år i skolen som lærervikar og assistent i en spesialklasse med ungdommer med ulike lidelser og diagnoser. Og det syns jeg var utrolig spennende, men opplevde å få mye ansvar og samtidig ikke ha så mye kompetanse, så det var da jeg bestemte meg for at jeg ville lære mer.*

Det kan se ut til at informant 4, på lik linje med informant 1 og 3, også har interesse for å hjelpe andre, og at dette var grunnen til å begynne på et masterstudium i spesialpedagogikk. Gjennom direkte arbeid med barn og unge med ulike behov har hun fått interessen for fagfeltet, men trengte mer kunnskap. En tolkning av en slik bakgrunn for valg av utdanning går også her ut fra teori om profesjonsidentitet. Informant 4 har gjennom sine tidligere yrkeserfaringer vært en direkte ressurs for barn og unge, og Heggen (2008) beskriver slike yrkesoppdrag som en kvalifiseringsvei mot en identitet som profesjonsutøver. Det kan også se ut til at informantene gjennom sitt personlige engasjement for andre mennesker innehar en energikilde som gjør at de kan identifisere seg som en profesjonell (Nygren, 2004).

Vi skal nå gå nærmere inn på informantenes refleksjoner rundt utdanningens relevans og hvordan de synes de får bruk for disse kunnskapene i PP- tjenesten. Alle informantene ga uttrykk for at relevansen av utdanningen var god, og at de kan anvende mye av fagkunnskapene i jobben som rådgiver. Informant 3 er godt fornøyd med bredden i utdanningens fagområder. ”På bachelorstudiet fikk jeg så mye spesielt, eller så mye forskjellig, da som jeg kan bruke nå. For jeg sitter jo ikke med bare atferdssaker nå”.

Informant 4 legger vekt på helheten i masterutdanningen og beskriver alle nivåer som viktige.

---

*Jeg mener at utdanninga er kjempererelevant fordi jeg har hatt hele løpet, for da har jeg hatt lese- og skrivevansker, jeg har hatt på en måte mye om kognitiv fungering, vært på alle nivåer, om å gå i grunnskolen og observere, ikke minst rådgivning på et litt høyere nivå, på masternivå hvor vi fikk fordype oss i atferd.*

Informant 2 er godt fornøyd med praksisen i utdanningen.

*Jeg synes vi har hatt veldig bra praksis, det synes jeg. For nå kjenner jeg til de aktuelle steder som jeg møter igjen nå. Det er viktig at jeg har vært der og kjenner noen som jeg har hatt kontakt med der, sånn at det var viktig.*

Når rådgiverne beskriver utdanningen isolert gis det et inntrykk av at de er godt rustet til å gå ut i arbeidslivet. Med god faglig ballast gjennom teori og praksis, og evne til å reflektere og fordype seg på høyt nivå skulle en tro at kravene i yrkeslivet kan matche dette. En teoretisk forståelse av disse utsagnene sammenfaller med det Skau (2005) uttrykker om profesjonell kompetanse. Informantene innehar betydningsfulle kvalifikasjoner som kan anvendes til yrkesutøvelse. Når en knytter disse utsagnene om utdannelsen opp mot hvordan to av rådgiverne beskriver kravene fra PP-tjenesten, kan det gi et bredere perspektiv på hva en er kvalifisert for gjennom en masterutdanning. Informant 1 beskriver dette.

*Det er jo mye papir og dokumenter som må foreligge og som man må sitte og skrive, og som ikke alltid kanskje føles så veldig, ja (Wenche: meningsfylt?), ja, ikke sant, det blir jo en del av det. Det er ikke noe man er klar over, så.*

Informant 4 trekker også frem forholdet mellom utdanning og det som forventes i PP-tjenesten.

*Jeg får bruk for alt det jeg har med meg fra utdanningen min, men det er også mye jus. Det hadde jeg ikke tenkt så mye på. At det handler mye om rettigheter, om juridisk, og, ja lovbestemmelser. Det er fem en, og to en, og tre en, og that`s it, på en måte. Og det er liksom en ting som jeg er litt skuffa over. Selv om jeg visste at det var lovverk, men ikke at det var så overhengende på jobbhverdagen, da.*

Det ser ut til at disse rådgiverne har møtt på et praksisfelt som viste seg å være annerledes enn de forventet. I tillegg til kompetansene som kan knyttes direkte til utdanningen, beskriver de også andre kompetanser som kan fremstå som noe uventet.

I dette tilfelle, å forholde seg til strenge juridiske krav. Dette kan jeg tolke ut fra teori om veiskille mellom utdanning og yrkesliv, som beskrives som et gap. Når en nyutdannet går fra en arena til et annet må han eller hun anvende kunnskap om omstilling. En slik kunnskap hører ofte ikke med i den formelle utdanningen (Smeby, 2008). Forskningsprosjektet "Tilbakeblikk på utdanningen" viser også til samme resultater. Kompetansekravene i arbeidslivet er annerledes enn det man fikk gjennom utdannelsen (Wigum Frøseth & Caspersen, 2008). Et spørsmål en kan stille om språk i kompetansekravet mellom utdanning og yrkesliv, er om disse rådgiverne synes de har fått god nok opplæring i PP- tjenestens sakkyndighetsarbeid. En kan også tolke utsagnene ut fra et mer tradisjonelt profesjonsperspektiv. Utdannelsen de har tatt kan føre til flere yrkesretninger for kandidatene, og det ser ikke ut til at rådgiverrollen i PP- tjenesten har monopol på de nyutdannede fra mastergrad i spesialpedagogikk (Torgersen, 1972).

Informant 3 snakket om praksis i PPT under utdanningen og hvordan dette førte til jobb i tjenesten. Hun var ikke helt overbevist da, men dette endret seg senere.

*Det var mest i søknadsprosessen, og gjennom de svarene som jeg fikk når jeg søkte her om hvordan de jobba så synes jeg det hørtes spennende ut. Og så har det egentlig blitt mer og mer spennende etter hvert som en har kommet inn i det på en måte.*

Denne beskrivelsen gir uttrykk for at informanten har brukt tid på å bli kjent med arbeidsoppgavene, og at det har vært en positiv fremdrift. En slik utvikling av interesse og mestring av arbeidsoppgavene kan forklares som en videreutvikling av profesjonell kunnskap man får gjennom daglig praksis, og ikke nødvendigvis bare gjennom utdanning (Smeby, 2008).

En oppsummering av informantenes syn på utdanning og veien inn mot rådgiverstillingen viser at det var litt ulike refleksjoner om dette. Alle ga tydelig uttrykk for at utdannelsen var god, men beskrivelsene av praksisfeltet i arbeidslivet de møtte var forskjellig. Informantenes litt ulike start i PP- tjenesten kan ha sammenheng med forskjellig forventninger til hva arbeidet går ut på. Et annet aspekt kan være at rådgiverne har fått ulik opplæring om innholdet i arbeidsoppgavene, og at

---

det er variasjoner mellom de ulike skolegruppene om hvordan nytilsatte får opplæring. Dersom en ser på forskningsresultatene til Wigum Frøseth og Caspersen (2008) bør det gis muligheter for en mer yrkesrettet opplæring på arbeidsplassen, hvis utdanningen ikke kan matche yrkeskravene helt.

#### 4.1.1 Informantenes syn på profesjonsbegrepet

Informantenes forhold til profesjonsbegrepet var preget av litt forskjellig forståelse. Det ble stilt spørsmål om hvilket forhold de har til profesjon. Et likhetstrekk hos alle informantene var at de tenkte seg litt om, dvelte litt ved ordet før de ga seg i kast med sine betraktninger av begrepet. To av informantene ga også uttrykk for at det var et vanskelig spørsmål og at de ikke er så kjent med begrepet. Informant 1 beskriver profesjonsbegrepet slik.

*Profesjon? Det har jo mye å gjøre med min utdanning og mine erfaringer og min bakgrunn som gjør meg i stand til å utføre det arbeidet jeg driver med, hvis du skjønner. Jeg tenker vel litt det at min profesjon er jo at jeg er spesialpedagog, og det er jo med alt det det tilhører av kunnskaper og ferdigheter som er vektlagt i studiet. Og holdninger og verdier som er på en måte innbakt i faget, som også blir en del av en selv, da når jeg utøver et yrke.*

Rådgiveren legger vekt på at hun er kvalifisert gjennom både utdanning og erfaring til å utføre et yrke. Hun anvender begrepet *i stand til* om arbeidsoppgavene. Dette uttrykket kan tolkes opp mot teori om profesjonell handlingskompetanse som Nygren (2004) har beskrevet. En handlingskompetanse er et uttrykk for sammensmelting av personlig og profesjonell kompetanse som tar bolig i yrkesutøveren og gjør henne i stand til å handle profesjonelt.

I teori om profesjonsbegrepet diskuteres det hva som er en profesjon og hva som ikke er det. Begrepet sees på som komplisert ettersom mange vitenskapelige disipliner har ulik forståelse av det (Brante, 1987). Informant 2 forteller følgende.

*Ja, det er jo et yrke, men det er jo mer enn et yrkesfa..eller det er sånn.. mer enn en snekker. Profesjon, det er vel mer en sånn..jeg tenker på psykologer og den type ting, jeg. Profesjon, det er litt sånn høyere begrep..det er liksom ikke snekkere og elektrikere, på en måte. En høyere utdanning, da. Er det jo. Men det er ikke et ord jeg bruker, eller sånn.*

I dette sitatet drøfter informanten det komplekse i profesjonsbegrepet. Dette gjenspeiler også den profesjonsforskningen som preger den moderne tid (ibid.). Hva skal forstås som profesjon og hva faller utenfor betegnelsen? Rådgiveren tydeliggjør allikevel et klart skille mellom det som betegnes som yrkesfag og hva som kalles en profesjon. Psykologer ble sett på som en av de klassiske profesjonene i gammel tid (Slagstad, 2008). Informanten betrakter også slike profesjoner som noe ”høyere”. Når spørsmålet om hvordan informant 2 ser på seg selv som profesjon kommer følgende refleksjon:

*For jeg er jo spesialpedagog, men ute i arbeidslivet så er jeg jo ikke det. For at spesialpedagog er jo ikke det samme som det jeg er...eller spesialpedagoger er jo de som jobber med ungene på skolene. Sånn at jeg kan ikke si at jeg er noe. Jeg kan si at jeg er rådgiver som alle andre her, men jeg er jo ikke PP- rådgiver heller, for det er jo ikke den utdanningen jeg har..jeg er jo egentlig spesialpedagog. Men når folk sier at jeg er det så, kobler ikke de det med å jobbe i PP- tjenesten, for det er jo på en måte det å jobbe ute med unger og sånn, så.*

Rådgiveren knytter profesjonsbegrepet til egen rolle, og det hele kompliseres ytterligere. Andre samarbeidspartnere utenfor PP- tjenesten forbinder ikke rådgiverrollen til spesialpedagog- tittelen. Samtidig opplever ikke informant 2 seg som en ”ekte” rådgiver heller, ettersom hun ikke har gått PP- rådgiverlinjen. Denne refleksjonen kan forklares ut fra teori om profesjonell yrkesidentitet. Det kan se ut til at informanten strever med å *identifisere seg med* i profesjonens felleskap (Nygren, 2004). Informanten tydeliggjør at hun ikke kan forankres til noen tittel. Informant 4 reflekterer også over begrepet spesialpedagog knyttet til sin profesjon:



*Når man skal snakke om hvem jeg er i forhold til profesjonen jeg har fra studiet, så synes jeg det blir litt sånn tynt å si spesialpedagog, for det er på en måte så befengt med sånne stereotyper, da, med sånn en til en og vandrende ulltepper, og skinnkoffert med noe rart i. Fordi vi har en profesjon som strekker seg så mye utover det, både teoretisk og psykologisk utviklingsmessig.*

Slik informant 4 uttrykker det fremstilles spesialpedagog- tittelen nærmest som svakt, og er forbundet med karikaturer og en gammeldags yrkesutøvelse hun ikke kjenner seg igjen i. Refleksjonene til informant 2 og 4 over egen profesjonsrolle gjenspeiler at tittelen spesialpedagog som følger med utdannelsen samsvarer lite for rådgiveryrket og arbeidsoppgavene de har i PP- tjenesten. Det kan se ut som spesialpedagog- begrepet er noe de ikke ønsker å beskrive seg som. Informant 4 gir et klart uttrykk for dette, og lanserer også et alternativt navn på utdannelsen.

*Jeg synes vi burde hett noe annet. Det skriver jeg faktisk i den undersøkelsen, altså det svarskjema. For det er et spørsmål der som at det er utydelig hva som er forventet av oss der ute. Når du sier at du har tatt master i spes.ped. så vet ikke folk helt hva det er...*

*... Jeg ville kanskje kalt det utviklingspsykologisk utdanning, eller noe sånt, det hadde vært litt mer passende, synes jeg*

Informantenes utsagn kan forklares ut fra teori om kollektiv yrkesidentitet som profesjonsidentitet. En sammenslutning som prøver å skape sterke føringer for en slik identitet kan være med å påvirke den enkeltes opplevelse av profesjonstilhørighet. En sterk kollektiv yrkesidentitet henger også sammen med anerkjennelse av arbeidsoppgaver og akseptable lønnsforhold (Heggen, 2008). Etersom tittelen spesialpedagog ikke er knyttet til en spesiell yrkesutøvelse kan det stilles spørsmål om dette påvirker en sammenslutnings kollektive yrkesidentitet. Et annet spørsmål en kan stille er om rådgiverrollen for informantene med utdanning innen spesialpedagogikk er utydelig i PP- tjenesten.

Vi har sett på hvordan informantene snakker om profesjonsbegrepet generelt, og hvordan de knytter det til sin utdanning og yrkesutøvelse. Profesjon som begrep var ikke, slik det kom frem av intervjuene, noe de til vanlig beskrev seg som. Å bli betegnet som spesialpedagog ser ikke ut til å treffe riktig i forhold til

arbeidsoppgavene som pedagogisk psykologisk rådgiver. Den teoretiske tolkningen har gått i retning av profesjonelles identitet og om hvordan en organisasjon skaper felles retning for sine ansatte.

## 4.2 Ytre rammer for yrkesutøvelse

I denne delen skal vi se nærmere på rådgivernes refleksjoner omkring de ytre rammene for yrkesutøvelsen. Et argument innen profesjonsforskningen er i hvor stor grad en sammenslutning opptrer selvstendig og hvordan forholdet til byråkrati og lovverk er (Stjernø, 1981). Første avsnitt tar for seg de overordnede føringene og lovverkets betydning for informantene. Deretter vil jeg presentere rådgivernes syn på ledelsen i PP- tjenesten. Videre trekkes PP- tjenesten som sammenslutning inn, og til slutt behandles informantenes beskrivelser av den tverrfaglige kompetansen i PP- tjenesten.

### 4.2.1 Overordnede føringer

Alle informantene ga beskrivelser om de overordnede føringene som PP- tjenesten forholder seg til. De byråkratiske styringsformene har mye å si i rådgiverens jobbhverdag. Informantene hadde litt ulik vinkling på hvordan de erfarer styring ovenfra. Jeg vil presentere, kommentere og drøfte disse vinklingene. Informant 1 gir uttrykk for dette.

*Alt kommer jo egentlig fra kommunen her, ikke sant, så det er jo de som styrer mye også. Det styrer jo også for eksempel hvor fort vi må jobbe, blir piska litt der og det er jo klart at mye av føringene kommer derfra, så.*

Ut fra veilederen om spesialundervisning legges det vekt på tosidigheten ved PPT som virksomhet. På den ene siden er PP- tjenesten lagt under et kommunalt ansvar, og på den andre siden gis det uttrykk for at den er en selvstyrt tjeneste. Slik det kommer frem av informantens beskrivelse kan det se ut til at de opplever at kommunen har en stor grad av myndighet over utførelsen av deres arbeid (Utdannings- og forskningsdepartementet, 2004). Et aspekt er *hva* tjenesten skal

foreta seg, men her gir informanten altså uttrykk for hvor *fort* de skal arbeide. Vi skal nå se nærmere på et annet synspunkt som kom frem gjennom intervjuene. Informant 3 synes PPT har en hensiktsmessig og viktig rolle i mange saker hvor det sakkyndige arbeidet fører frem til en positiv utvikling for en elev. I andre sammenhenger virker tjenesten mer innviklet. For eksempel i de sakene der formalitetene må være i orden. De byråkratiske føringene som PP- tjenesten er lagt under beskriver hun slik.

*Det er lagd et system som en synes kan virke litt tungvint og mer omstendelig enn nødvendig. Vi gjør vår del og utdanningsadministrasjonen skal sitte og se på det igjen, og de gjør sine vurderinger. Den lokale rådgiver på skolen skal skrive sitt igjen basert på vårt. Og så er vi mange ledd som gjentar hverandre, og da tenker jeg at for utenforstående så er dette en tjeneste som er lite..eller dårlig utnyttelse av både tid og penger.*

I forrige sitat beskrev informant 1 at de har krav på seg fra kommunen til å arbeide fort. Dersom man skal sette dette i sammenheng med informant 3 sine betraktninger kan det se ut til at rådgiverne har høye krav til både tempo og grundighet i sakkyndighetsarbeidet. Når en tar utgangspunkt i rådgiverens situasjon kan slike arbeidskrav tolkes opp mot teori om refleksjon i handling, som står for å tenke i begreper om egne arbeidsoppgaver (Schön, 1983). En rådgiver som arbeider både raskt og grundig med sakkyndighetsarbeid og sammensatte lovformuleringer vil ha behov for å se arbeidet utenfra for å fatte riktige beslutninger. En kan da stille spørsmål om det er tid og rom for slik refleksjon. Informantene reflekterer mer om dette i 4.3.1.

Når informant 4 tar et skritt til siden og ser PP- tjenesten utenfra, ser hun PP- tjenesten et sted mellom Utdanningsetaten og kommunen.

*Vi er et sånt mellomleggspapir. Det er en instans som mer kunne sisset med stempel. Stemplet på en måte rettigheter. Det handler mye om rettigheter, det er vel det jeg ser hvis jeg ser det utenifra. Da faller på en måte profesjonen og all den kompetansen som bor tross alt i PP- tjenesten, den forvitrer liksom litt inn i byråkratiet, da. Så derfor så sier jeg mellomleggspapir.*

Informant 4 gir uttrykk for at kompetansen i tjenesten blir borte i byråkratiet, og dette kan, ut fra Stjernø (1981) sitt syn, tolkes som en kollisjon mellom profesjoners

egenstyring og ytre kontroll. Denne beskrivelsen gir et inntrykk av at PP- tjenesten utfører et slags rutinearbeid knyttet til å gi rettigheter til spesialundervisning. Disse tre betraktningene i sitatene over kan også tolkes som et dilemma som ikke er ukjent for profesjoner. Mens profesjonene har intensjoner om å handle ut fra faglighet og skjønnsvurderinger har byråkratiet sine styringsformer som kan gjøre dette vanskelig (Fibæk Laursen, 2003). Utsagnene kan også være et uttrykk for de perspektivene som dagens profesjonsforskning fokuserer på (Molander & Terum, 2008). Informant 4 går bakenfor profesjonsutøvelsen og ser på eksterne forhold som får konsekvenser for profesjonelles utøvelse når hun gir uttrykk for at tjenesten er et mellomleggspapir.

Vi skal gå over til å se på hvordan rådgiverne betrakter lovverket. De ytre styringsformene til PP- tjenesten er i stor grad knyttet opp til lov om opplæring (Utdannings- og forskningsdepartementet, 2004). Informantene fikk spørsmålet om i hvilken grad de opplever lovverket hemmende eller fremmende for deres arbeidsoppgaver. Dette ga noen ulike svar, og jeg vil nå presentere og drøfte noen ulike sider som kom frem. Informant 2 la vekt på det positive ved lovverket.

*Jeg synes det er veldig positivt, det er veldig trygt å vite hva jeg driver med, rett og slett. Ha noen føringer for det arbeidet jeg gjør. Setter det litt i system. Så jeg har litt retning på hva jeg skal gjøre. Og litt om hva jeg skal skrive rapporter på og hva jeg ikke skal skrive rapporter på. Så jeg ikke sitter og skriver ting jeg ikke trenger å skrive. Så for meg er det kjempeviktig.*

En av arbeidsoppgavene til rådgiverne er å utarbeide sakkyndig vurdering i form av rapporter når de skal anbefale elevers opplæringstilbud. Slik det er beskrevet i Utdannings- og forskningsdepartementet (2004) sin veileder om spesialundervisning skal den sakkyndige vurderingen inneholde tre områder som sier noe om elevens opplæringsmål, organisering av tilbudet og innholdet i opplæringen. Når lovverket oppleves som positivt kan dette tyde på byråkatiets støtte for en profesjonsutøver som praktiserer skjønn (Stjernø, 1981). Svensson og Karlsson (2008) trekker frem de ulike styringsformene som har kontroll over profesjonene. Utdanningsetaten kan beskrives som en arbeidsorganisasjon som forvalter et lovverk, og som har krav på seg til effektivitet og til å fatte holdbare beslutninger. Med klare rammer for hva som

---

er gjeldende gir det profesjonsutøveren en god hjelp når hun skal skrive sakkyndige vurderinger. Vi skal se nærmere på hvordan lovverket kan virke hemmende på informantens arbeid. Når rådgiveren foretar utredningsarbeidet møter de gjerne foreldrene til elever. En av rådgiverne ga uttrykk for at elever som strever på skolen også har det vanskelig på flere plan. Dette beskrev informant 3 om PPT sine fokusområder, og om lovverket.

*En kan frustreres litt på at mandatet til PPT er skolesituasjonen, og det er ikke alt som jeg hører i en foreldresamtale som faktisk er helt relevant. Det er ikke alt jeg står i min makt å gjøre noe med. Lovverket kan være hemmende i den grad at du ønsker å ta tak i de andre tingene som en også ser ligger der. Og da er det faktisk opplæringsloven som vi skal uttale oss om. Jeg kan egentlig ikke uttale meg så veldig om alt det andre. Og det kan jeg noen ganger ha lyst til, men det handler om skolen.*

Informanten beskriver et dilemma som oppstår i møte med mennesker som har det vanskelig. Gjennom utdanningen er hun rustet til slike møter ved å vise forståelse og kunne yte hjelp på flere områder. Hun innehar etter Fibæk Laursens (2003) beskrivelser, personlige egenskaper rettet mot imøtekommenhet og serviceinnstilling. Informant 3 uttrykker at lovverket avgrenser hennes mandat til å dreie seg om opplæring (Utdannings- og forskningsdepartementet, 2004). Et slikt avgrenset mandat kan henge sammen med den stramme tidsrammen og det høye tempoet som informantene har beskrevet ovenfor. En kan stille spørsmål om det hadde hjulpet eleven og foreldrene dersom rådgiverne kunne berøre andre vanskeområder enn skolesituasjonen, og på denne måten gitt en mer helhetlig hjelp. En kan også snu på det og se at det kan hjelpe eleven på flere fronter ved at skolesituasjonen bedres. Et spørsmål en kan stille er om rådgiveren har mulighet gjennom sakkyndig vurdering til å gi tydelige anbefalinger til skolen om tilrettelegging for elevens opplæringsbehov.

Gjennom utsagnene ovenfor kan en få forståelsen av at lovverket viser kun én retning som alle forholder seg likt til. Informant 2 har kjennskap til en PP- tjeneste utenfor Oslo kommune, og forteller dette.

*Jeg tror at det er organisert annerledes i andre kommuner, hvordan Oslo kommune tolker hvordan spesialundervisning er. Det er en ganske snever forståelse, altså ganske strengt i forhold til at du skal følge klassens plan, det er på en måte hovedkriteriet. Mens andre kommuner kan ha en annen forståelse av det, at de kanskje gir flere spesialundervisning.*

Lovverket som gir PP- tjenesten føringer kan ut fra denne beskrivelsen se ut til å opptre annerledes utenfor Oslo kommunes grenser. Det kan da se ut til at Utdanningsetaten i Oslo har sin måte å tolke lov om opplæring. En kan da spørre seg om hva som legges til grunn i de overordnede føringene, når det ser ut til at det er rom for tolkning av lovverk. Dette kan forstås ut fra teori om ulike styringsformer. Forvaltningsstyring sees på som lovverkets styringsorgan, men de byråkratiske føringene kan utføres gjennom organisasjonsstyring for å oppnå effektivisering i tjenesten (Svensson & Karlsson, 2008). Sagt på en annen måte: Selv om opplæringsloven gir føringer om spesialundervisning, er det opp til Utdanningsetaten hvordan loven tolkes.

Informant 4 gir beskrivelser som kan tyde på at PP- tjenesten i Oslo ikke får vist frem all kompetansen som finnes der.

*PP- tjenesten er en veldig sann misforstått institusjon. For det foregår veldig mye mer, egentlig. Og det er grobunn for så utrolig mye mer der. Men vi putter barna i mapper og så legger vi de i arkivskuffene når vi har skrevet ferdig rapporten. Og så følger vi de helt til videregående skole, og så faller de ut derfra.*

Dette utsagnet kan jeg tolke som at bestemmelser fra øverste ledelse hindrer de profesjonelle yrkesutøverne i å bruke all kompetansen de har med seg. Norges offentlige utredninger, nr. 25 (1997) beskriver bedrifters individuelle - og felleskompetanse, og det ser ut til at PP- tjenesten innehar begge deler, ut fra beskrivelsen om en grobunn for mer. Samtidig kan det se ut til at gjennom høyt tempo og effektiv sakkyndighetsarbeid behandler PP- tjenesten i Oslo kommune mange saker.

Denne delen kan oppsummeres med at informantene har gitt uttrykk for at de overordnede føringene har stor påvirkning for de arbeidsoppgavene de har. De har

---

krav på seg til å arbeide raskt og utføre et formalistisk sakkyndighetsarbeid. Det ligger mye god kompetanse i PP- tjenesten som er mindre synlig på grunn av byråkratiske krav. Lovverket kan gi gode rammer for sakkyndighetsarbeidet, men gir begrensninger der brukere av tjenesten har behov for hjelp i flere sammenhenger. Det kan se ut som at lovverket tolkes ulikt i de ulike kommunene, og Oslo har sin måte å forstå loven på.

#### 4.2.2 Ledelse i PPT

Vi beveger oss nå over til PP- tjenesten som organisasjon. Jeg ønsket å få et innblikk i hvordan rådgiverne ser på ledelsens forhold til overordnede føringer, og hvordan informantene erfarer samarbeidet mellom de ulike PP- tjenestene. Neste tema omhandler beskrivelser om informantenes påvirkningsmuligheter, og om de opplever å bli hørt av ledelsen. Her kom det frem ulike svar. Flere av informantene snakket om ulik praksis i de forskjellige skolegruppene. Jeg vil nå presentere noen betraktninger omkring disse temaene. Informant 1 ga uttrykk for at det er ulik praksis, og hva høy grad av selvstendighet kan ha å si for brukere av tjenesten.

*Det er jo seks skolegrupper her i Oslo, men de fungerer veldig annerledes hver og en. Så det er nok for stor grad av selvstendighet blant lederne, så det er jo ikke en enhetlig PP- tjeneste i Oslo. Så hvor du bor i Oslo så tror jeg du kan møte mye forskjellige føringer for hvordan man jobber da, og hva man tilråder for et barn, og hvordan de utreder, det er veldig forskjellig.*

Informant 4 beskriver ytterpunkter i skolegruppenes lederstil.

*De er jo veldig forskjellig disse gruppene. Noen er jo utrolig detaljorientert, det er veldig mye innsyn, da. Ledelsen har veldig mye kontroll på alt det du gjør, og er enda mer stempelfokusert. Og så har du lederstilen der jeg tror de er veldig selvstendig, de lager sin egen stemning. Sånn at de er litt løsere på det og strammere på det. Men jeg synes ikke de er selvstendige i forhold til retningslinjer ovenifra. Eller til å stille kritiske spørsmål om hva vi driver på med eller å gjøre store endringer. Det handler om å sitte og nikke og være veldig enige.*

Det kan se ut til at PP- tjenesten i Oslo kommune er organisert slik at det oppstår ulike måter å kontrollere på. Når de seks ulike skolegruppene er lagt under hver sin

områdedirektør er fullmakten mellom gruppene begrenset. Dette sier informant 3 noe om.

*De har ikke et mandat overfor hverandre. De rapporterer til hver sin områdedirektør. Så det er jo en organisering som kan ha både sine positive og negative sider. Ja, for at min leder kan på en måte ikke si at sånn skal det være. For de har ikke noe mandat overfor hverandre. Men de prøver jo å bli enig opplever jeg, men vi har eksempler på ting som gjøres forskjellig. Og lederne har også et ulikt fokus, kan det virke som, da.*

Slik jeg forstår disse utsagnene har PP- tjenesten utviklet sine egne måter å utøve skjønnsvurderinger på. Dette er i samsvar med Utdannings- og forskningsdepartementet (2004) sin veileder om spesialundervisning, tjenesten skal ha en viss grad av selvstendighet for å utøve faglig skjønn. Når en går tilbake til informant 4 sin beskrivelse ovenfor, opptrer ledere i PP- tjenesten som svært lydhøre for det som kommer ovenfra selv om skolegruppene er forskjellig organisert. En slik beskrivelse kan forstås som et uttrykk for den overordnede leders mer personlige kontroll av tjenesten (Svensson & Karlsson, 2008). Neste område vi skal berøre er hvordan rådgiverne kan påvirke sin egen arbeidssituasjon i PP- tjenesten. Flere av informantene drøftet dette. Først ut er informant 4.

*Vi som har jobbet her i noen år, har masse tanker og ideer, har mye fyrverkeri i oss da, har så lyst til å utrette noe. Så møter man litt veggen når det gjelder ledelse, for de har jo andre ting som de må forholde seg til, så vi kan ta det dit, men der er det et tak, på en måte. Så sånn sett så synes jeg det er vanskelig å påvirke de større tingene som handler om å tenke annerledes, og komme med konstruktive forslag til hvordan man burde jobbe. De har sine retningslinjer, og det er en veldig sterk leder i Utdanningsetaten i dag, og da har ikke lederne her så stort valg, så da må du være veldig modig for å tørre å ta det videre.*

Det ser ut til at det bor mye ressurser i PP- tjenesten, og rådgiverne har mye kreativitet som de ønsker å bruke. Deres klare mandat og organisasjonens forhold til overordnet ledelse skaper begrensninger for andre måter å jobbe på (Stjernø, 1981). Beskrivelsen kan tyde på at mye av den faglige kunnskapen som rådgiverne besitter forblir innad i tjenesten og får ikke slippe ut. Utsagnet til informant 4 kan forstås på flere måter. Dersom en tolker beskrivelsen opp mot de spenningene som foregår



---

mellom sammenslutning og ledelse er et ”fyrverkeri som møter veggen” en annen måte å uttrykke kollisjonen mellom profesjon og byråkrati på (Stjernø, 1981). Utsagnet kan også forklares ut fra teorier rundt profesjonell handlingskompetanse. Det ideelle her er at rådgiverne kunne få sluppet ut sitt fyrverkeri av kompetanse og kreative ideer for så igjen å utvikle nye kunnskaper og ferdigheter til senere bruk (Nygren 2004). Når informanten uttrykker at de hindres i dette kan en stille spørsmål om de opplever stagnasjon i sin kompetanseutvikling.

Informant 1 og 2 snakker om at de har en ledelse som hører på dem.

*1: Ting er veldig mye opp til drøfting hos oss, så det er alltid muligheter til å komme med ting som skal endres. Det er ikke alltid det blir fulgt selvfølgelig, men. Jeg synes at mine synspunkter blir verdsatt, ja. De tar det til etterretning.*

*2: Og så har vi jo samtaler og blir fulgt godt opp utover medarbeidersamtaler og sånn. Og så føler jeg at jeg kan gå til sjefen min hvis det er noen ting. Hvis det er noe jeg ønsker å endre på i min arbeidssituasjon,*

Disse beskrivelsene gir inntrykk av at det er muligheter for å foreslå endringer selv om det ikke nødvendigvis fører til en forandring. Det ser også ut til at det er et tillitsforhold mellom rådgiver og leder. Utsagnene kan forstås som at ledelsen med sitt byråkratiske utgangspunkt mestrer å se og forstå hva den profesjonelle yrkesutøveren har behov for av støtte i sin utøvelse av arbeidet. Den nyere profesjonsforskningen tar for seg profesjonsutøvelsen gjennom yrkesutøverens muligheter for å bruke sin kompetanse. Dersom ledelsen ved disse PP- kontorene prioriterer å følge opp ansattes ønsker og behov kan dette føre til at nye kompetanser hos de profesjonelle utvikles (Nygren, 2004).

Gjennom denne delen har fokuset vært rettet mot informantenes refleksjoner rundt forskjellene mellom de ulike PP- tjenestene i Oslo, og at brukere av tjenesten kan møte på ulik praksis ut ifra hvor de bor. Rådgiverne drøftet at ulik lederstil i de enkelte gruppene kan komme av organiseringen, ettersom det ikke er mandat mellom gruppene. Avsnittet tok også for seg informantenes syn på ulike påvirkningsmuligheter i arbeidssituasjonen og ledelsens måter å møte dem på.

### 4.2.3 Rådgivernes selvstendighet i yrkesutøvelsen

Vi skal nå flytte fokus over på hvordan informantene reflekterer rundt deres egen selvstendighet som profesjonelle yrkesutøvere. Rådgiverne gjennomfører mye av sitt arbeid ute på skolene. Informantene fikk spørsmål om selvstendighet i eget arbeid. Jeg trekker frem informant 1 og 4 sine refleksjoner omkring temaet, selv om funnene hos alle informantene peker i lik retning. Svarene som kom frem tyder på at alle informantene er svært selvstendige i sin yrkesutøvelse. Informant 1 beskriver dette.

*Man står jo veldig alene i denne jobben, ja. Det er sjelden man jobber sammen, nesten aldri. Vi har prøvd det, men det er veldig vanskelig å få til i realiteten. Det er alt for få folk til at vi kan dra ut på ting sammen og ha saker sammen.*

Det kan se ut til at det oppleves litt vel utfordrende å være så selvstendig ettersom de har forsøkt å få til mer samarbeid uten å lykkes. Denne betraktningen kan forklares ut fra Brante (1987) sin beskrivelse av kompetanser, eller produkter en organisasjon utvikler på bakgrunn av tilretteleggingen for den enkeltes profesjonsutøvelse. PP-tjenesten kan sees på som eieren av produktet. Rådgiveren kan beskrives som produsenten av tjenesten. Når rådgiveren opplever å stå alene i en profesjonell yrkesutøvelse kan det på den ene siden føre til økt selvstendighet og tro på seg selv. På den andre siden kan det føre til usikkerhet omkring faglige beslutninger. Dersom en forfølger det siste aspektet, kan det bety at produsenten leverer et svakt produkt til forbrukeren. Informant 4 knytter det å være alene til ledelsens involvering i sitt arbeid.

*Man er utrolig alene og, det er det jeg mener, at ledelsen aner ikke hva du holder på med der ute. Det er ingen spørsmål. Det er ikke sånn: "Hvordan har du det, hvordan gikk det, føler du at du har oppnådd kontakt, eller, hva tenker du er utfordringen"? Altså, det savnet jeg veldig.*

Rådgiveren er ikke bare alene der ute, men det kan se ut som hun opplever at ledelsen har lite fokus på hvordan hun utfører jobben sin. Neste utsagn forteller noe om hva ledelsen er opptatt av. Informant 4 sier videre.

---

*De ser jo på det skriftlige produktet du kommer med på bestillinger som er gjort, ikke sant? Og så vil de se på testene vi har gjort, og så ser man om det ser greit ut eller ikke. Men så føler jeg at det er veldig deilig å få den tilliten, og at de tenker at hun kan vi sende alene, og vi vet at hun vil klare seg, sånn at det er viktig å kunne jobbe selvstendig.*

Slik det ser ut her kommer det også frem at det er noe positivt med å jobbe selvstendig. Dette kan tolkes som at ledelsen har tiltro til rådgiverens evne til å utføre et arbeid basert på faglige vurderinger. Profesjonens selvregulering er i balanse med byråkratiets ønske om kontroll (Stjernø, 1981). Informant 4 sine refleksjoner om selvstendighet kan også tolkes opp mot nyere profesjonsforståelse, men med utgangspunkt i Nygren (2004) sitt syn. Han viser til at nye kompetanser vokser frem hos yrkesutøverne ut fra hvordan arbeidsplassen er organisert. Slik informant 4 uttrykker det, er ledelsen mer opptatt av det ferdige resultatet av hennes arbeid, og i mindre grad av prosessen hun er i. Samtidig har ledelsen tillit til hennes kompetanse. Dersom hun opplever å få gode tilbakemeldinger på skriftlige produkter kan en se for seg en kompetanseheving i å gjennomføre evnetester og sakkyndige rapporter. Informant 1 bekrefter PP- tjenestens styrke når det gjelder sakkyndig vurdering. ”Jeg mener at PP- tjenesten som helhet er veldig god på utredning.”

En kan stille spørsmål om en PP- tjeneste som sender nyansatte rådgivere ut på skolene på egenhånd får en gruppe av profesjonelle som er selvstyrte og sterke. Det ser ikke ut til at det er slik. Vi følger resonnementet til informant 4 videre.

*Det er veldig viktig å kunne jobbe selvstendig, men man skal ikke gjøre det for mye. For det går liksom på de valgene vi gjør, ikke sant. Tilrådnningen vår, hva vi anbefaler, hvilke tiltak vi kommer med. Der kan vi gjøre mye feil. Så kanskje jeg skulle drøftet at jeg kanskje ikke hadde sett at det dreide seg om nonverbale læreversker, som jeg vet veldig lite om.*

For mye selvstendighet kan, slik det beskrives her, føre til at sakkyndige vurderinger utarbeides på usikre grunnlag. Når man ikke har andre å drøfte sine observasjoner med må en stole fullt og helt på seg selv. Jeg vil trekke inn informantenes beskrivelser i kapittel 4.2.1, om overordnede føringer for å forstå utsagnet her. I det kapittelet uttrykte informantene at de jobber både raskt og grundig ut fra de krav som kommunen setter. Informant 4 uttrykker i dette kapittelet ulempen ved for mye

selvstendig yrkesutøvelse. Jeg forstår informantenes beskrivelser som at PP- tjenesten bruker rådgiverne sine effektivt for å levere sine tjenester slik de overordnede kommunale føringene krever. Dette kan også forklares ut fra Stjernø (1981) sine beskrivelser om kollisjon mellom profesjon og byråkrati. Regelverket som byråkratiet styres av gir rådgiverne utfordringer når de skal utarbeide anbefalinger. Utsagnet kan også forstås ut fra Rønnestad (2008) sin behandling av begrepet prematur lukning. Informanten uttrykker muligheter for feilaktige vurderinger fordi hun opptrer mye på egenhånd. Dersom informanten er usikker på en elevs vanske og samtidig har krav om rask levering av rapporter, kan det føre til at handlingsrefleksjonen kortes ned i tid, og det oppstår en prematur lukning.

I dette delkapittelet har vi lest om to av informantenes beskrivelser av det å være selvstendig i profesjonsutøvelsen. De forteller om usikkerhet, men også om fordeler med å få tillit til å utøve jobben selvstendig. Utsagnene er tolket i retning av at PP- tjenesten er resultatorientert ettersom de skriftlige produktene rådgiverne utarbeider veier tungt. Gjennom dette får rådgiverne økt kompetanse i utredning. Samtidig kan kravene om effektivitet fra ledelsen føre til beslutninger basert på uklare grunnlag.

#### **4.2.4 PPT som en tverrfaglig organisasjon**

Dette temaet går ut på hvordan rådgiverne reflekterer over profesjon gjennom å snakke om PP- tjenesten som tverrfaglig organisasjon. Vi skal se nærmere på hvordan rådgiverne beskriver det samarbeidet som er på tvers av yrkesgruppene i tjenesten. Informantene fikk ulike spørsmål om tverrfaglighet og om de forskjellige kompetanseformene som finnes i PP- tjenesten. Alle informantene beskrev det positive ved å samarbeide på tvers av yrkesgruppene. Informant 1 ga uttrykk for at det ikke er store forskjeller mellom kompetansene. *”Jeg merker det ikke så veldig godt egentlig. Det er tverrfaglig og jeg føler vel egentlig at det er samme type kompetanse vi kommer med, altså.”*

Et annet funn som flere av informantene beskrev var at det er en profesjonsgruppe det gjerne skulle vært flere av i tjenesten. Informant 1 fortsetter. *”Det ikke så mange*

---

*psykologer her da. Det er jo et generelt problem i PP- tjenesten, at psykologene ikke vil jobbe her. Så akkurat de går ikke så mye inn her.”*

Rådgiveren uttrykker det uheldige med at psykologene er lavt representert i PP-tjenesten, og beskriver det som i større grad et helhetlig problem. En teoretisk tolkning av denne problemstillingen kan gå i retning av hva slags produkt en bedrift leverer, om denne er spesifikk eller generell. Psykologer tilhører, slik Mastekaasa (2008) uttrykker det, en profesjon med kompetanser som lett kan overføres til andre arbeidsmarkeder. Ervervelsen av profesjonen knyttes i hovedsak til utdanning og i mindre grad gjennom opplæring gjennom en bedrift. En kan også forstå utsagnet ut fra spenningsforholdet mellom profesjonsgrupper slik Fauske (2008) gir uttrykk for. I dette tilfellet ser det ikke ut til at det oppstår spenninger mellom psykologer og spesialpedagoger ettersom førstnevnte er lavt representert i PP- tjenesten. Informant 3 drøfter de ulike utdanningsbakgrunnene til rådgiverne og hva dette har å si for kompetansen. Hun trekker frem studieretning innen pedagogisk- psykologisk rådgivning, som er en annen utdanningsretning ved Utdanningsvitenskapelig institutt ved Universitetet i Oslo (<http://www.uio.no>).

*Her er det flest som har tatt ped.psyk. linja på pedagogikk, men vi er jo også flere med spesialpedagogikk, og vi ser at vi har litt ulik bakgrunn, men en som har tatt master i spes.ped kan også ha lærerbakgrunn. Jeg har bacheleor i bunn, de som har tatt ped.psyk. har også ulike vinklinger, så en ser jo at en har litt ulik fokus, og dermed ulik kompetanse som vi kan utnytte.*

Gjennom dette sitatet trekkes ikke psykologene inn, men det kommer allikevel frem at rådgiverne som nevnes har ulike utdanningsbakgrunn og dermed noe ulike kompetanser som kan nyttiggjøres i tjenesten. Dette utsagnet er også i tråd med Mastekaasas (2008) beskrivelser om bedriftens ulike kompetanseformer. Ettersom rådgiverne har ulike utdanningsbakgrunn vil de kanskje ha gode muligheter for å omsette sine kompetanser på andre områder. Dersom rådgivere i PP- tjenesten velger å bytte arbeidsplass, vil de ha med seg kompetansen videre, fordi mange av kvalifikasjonene deres er oppnådd gjennom utdanning. Informant 4 sier noe om

denne problemstillingen. ”Og det er jo en typisk side ved PP- tjenesten at det vil alltid komme nye studenter, og det er ikke så farlig med gjennomtrekk.”

Denne beskrivelsen gir uttrykk for at PP- tjenesten ikke lider noen store tap dersom rådgivernes kompetanse forsvinner ut av organisasjonen, ettersom det stadig fylles opp med ny arbeidskraft. Mastekasaas (2008) teorier kan følges videre ved at arbeidsgiveren ikke trenger å forhindre utskiftning av sine profesjonelle yrkesutøvere. Nye uteksaminerte pedagoger og spesialpedagoger vil raskt ta over og fortsette uten behov for spesifikk opplæring. Et annet perspektiv om profesjoners kompetanseformer er Nygrens (2004) betraktninger omkring spesifikk eller generell kompetanse. Han uttrykker at kompetansen hos en person er avhengig av en sammenheng. En person kan ikke uten videre omsette en praksis fra en bedrift direkte over i en annen. Hvis vi slutter oss til denne forståelsen vil en nyansatt rådgiver alltid ha behov for opplæring fordi rådgiverrollen i en PP- tjeneste vil inneholde andre typer arbeidsoppgaver enn for eksempel på en skole.

En annen profesjonsgruppe som rådgiverne snakket varmt om var logopedene. Informant 2 har stor glede av deres kompetanse.

*Logopedene setter jeg veldig stor pris på å samarbeide med, og de er veldig støtte ute i skolene, for der blir du ofte litt aleine, men så er de der og kommer innom litt. Det føles veldig bra, å ha en til som kjenner skolene. Jeg drøfter jo alltid saker med språk, lesing, skriving og alt med logopedene på skolene.*

Informanten beskriver flere forhold. Det ene er hvordan det oppleves å være aleine ute på en skole. Dette gjenspeiler også refleksjonene i kapittel 4.2.3, hvor rådgiverne beskriver en selvstendig yrkesutøvelse. Når informanten møter logopeden opplever hun det som støttende. Et annet aspekt hun trekker inn er å ha en annen profesjonell å drøfte saker med. En som har en annen kompetanse enn informant 2. besitter. Den teoretiske forståelsen kan her gå i retning av å se på en organisasjons ulike kompetanser og hvordan disse får betydning for hverandre, slik det er beskrevet i Norges offentlige utredninger, nr. 25 (1997). Rådgiveren og logopeden kan sees på som innehavere av bedriftens individuelle kompetanser, og som gjennom å arbeide

---

sammen bidrar til å øke organisasjonens felleskompetanse. Dette kan henge sammen med informant 1 sitt utsagn i kapittel 4.2.3 om at PP- tjenesten er gode på utredning.

Informant 4 gir uttrykk for at arbeid i gruppe er positivt.

*Vi har egne team vi som er PP- rådgivere, da. Og da er det jo psykologer og peder og spes.pedere. Det er kjempeåltreit. At man har forskjellige perspektiver, og, man kan jo lære veldig mye. Jeg lærer jo masse av psykologene, og jeg tror de lærer mye av oss.*

Slik det kommer frem i sitatet legger informant 4 også vekt på det positive med samarbeid på tvers av fagkunnskapene, og dette høster hun ny kunnskap av. Hun har også en antakelse om at psykologene lærer noe av hennes profesjonsgruppe. Denne betraktningen kan også forklares ut i fra Norges offentlige utredninger, nr. 25 (1997) om individuell- og felleskompetanse. Her ser det imidlertid ut som organisasjonen legger systematisk tilrette for utveksling av refleksjoner og kompetanser.

Psykologenes – og spesialpedagogenes individuelle kompetanser bidrar til ny læring og utvikling som gir PP- tjenesten en kollektiv kompetanse.

Dette stykket oppsummeres med at alle informantene har gitt uttrykk for et godt samarbeid med de andre profesjonsgruppene som PP- tjenesten representerer. Det beskrives som et overordnet problem at det er få psykologer i tjenesten. En annen utfordring som kom frem var uttrykket for at det er stor utskiftning av rådgivere i PP- tjenesten. En av teori rundt dette kan gå ut på at disse profesjonene har lett for å få andre jobber, samt at PP- tjenesten raskt kan erstatte arbeidskraften.

### 4.3 Rådgivernes profesjonelle yrkesutøvelse

I denne delen skal vi gå inn på hva informantene forteller om selve yrkesutøvelsen. Vi får et innblikk i deres profesjonelle arbeid gjennom hvordan de beskriver strukturen i arbeidet, og hvordan de disponerer tiden sin. Funnene kan tyde på at flertallet av informantene gir uttrykk for at de jobber i en velorganisert tjeneste. Vi skal også stifte bekjentskap med deres refleksjoner om bekymring for ikke å ha gjort ting på riktig måte.

### 4.3.1 Systematikk og struktur i arbeidet

Alle informantene gir et uttrykk for at de har struktur på det utøvende arbeidet. De beskriver at de gjennomfører mye av arbeidet utenfor PP- tjenestens lokaler, samt at møter med foreldrene er viktig for utarbeiding av sakkyndig vurdering. Informant 2 er først ut med å fortelle.

*Jeg starter ofte på skolene til første time og tester barn eller er inne i klasserommet, har møter, eller snakker med lærerne. Så har jeg kanskje R- team så spiser jeg lunsj på skolen og så kommer jeg vel tilbake hit sånn i to, tre tida.*

Det ser ut til at rådgiveren følger skolens timeplan ved at arbeidsdagen hennes starter i takt med skoledagen. Nå følger utsagn fra rådgiver 3 og 1. Informant 3 har samme struktur på sin dag, og hun sier også noe om økonomisering av tidsbruk. Informant 1 forteller om helheten i sakkyndighetsarbeidet rettet mot foreldre.

*3: Jeg starter på skolen, hvor jeg da starter å teste en elev, eller observerer, og kan gå videre i et møte på skolen, kanskje to, tre. Ofte prøver jeg å samle de, så jeg ikke løper ut der hele tida. Så noen dager har jeg hele dagen på skolen.*

*1: Det første blir jo å innkalle foreldrene til foreldresamtale, det har vi en slags policy på at det begynner vi alltid med. Vi innhenter informasjon og hører litt om bakgrunnen, og hører hva strever barnet med. Og så blir det jo testing, og eventuelt observasjon i forkant av testing. Og så er det tilbakemelding til foreldre, alltid foreldre først, og så tilbakemelding til skole, og så avslutning av saken.*

Disse utsagnene kan tyde på at informantene jobber under faste, og oversiktlige forhold. En teoretisk forklaring på dette kan sees ut fra Brante (1987) sitt syn på produkter og tjenester i en profesjonssammenslutning. Gjennom gode og faste rammer vil det ligge til rette for rådgiverne som produsenter å utføre tjenester til forbrukeren. I dette tilfelle til skoler og foreldre. PP- tjenesten som eieren vil gjennom produsentenes faste rammer oppnå målsettingen for tjenesten, som er å gi uttalelser om elevers opplæringsbehov. Vi skal følge informantenes refleksjoner videre om systematikk og struktur i arbeidet. De opplever seg som profesjonelle, men gir uttrykk for at tiden ikke strekker til. Informant 1 sier.



---

*Profesjonelt, ja, men jeg synes ikke jeg gjør den grundig nok i forhold til oppfølging, så er det ikke grundig nok, på den måten. Men når du snakker om utredning, det vi gir av råd til skolene, så..vi er profesjonelle, det mener jeg.*

Informanten trekker frem mangel på grundighet i arbeidet, men at rådene som gis er bygd på profesjonalitet. Informant 4 gir beskrivelser som kan tolkes som stort arbeidspress. Hun sier også noe om en form for konkurranse. ”*Det er alt for lite tid. Alt for mange saker, og det er sånn sport blant lederne i alle disse PP- teamene at det skal gjøres flest mulig rapporter, og likeverdighetsvurderinger, og, ja, det blir alt for liten tid.*”

Her kommer det frem et uttrykk for hvorfor arbeidspresset er så stort. Dersom en skal knytte dette til refleksjonene til informant 1, 2 og 3 om god organisering på arbeidsdagene, kan det se ut til at det presser seg frem et behov for struktur i yrkesutøvelsen for å komme gjennom alle sakene. Sakkyndighetsarbeidet som rådgiverne utfører er gjennom Utdannings- og forskningsdepartementets veileder (2004) beskrevet som et arbeid som gjøres i flere trinn. Først utredning, så kommer sakkyndig vurdering, først som muntlig tilbakemelding til foreldre, og deretter utformet som en rapport. Dette kan tolkes ut fra Dale (1993) sine beskrivelser om de ulike kompetansenivåene i det profesjonelle perspektivet. Rådgiverne sitt systematiske sakkyndighetsarbeid med testing og observasjoner ute på skolene er et uttrykk for (K1) og (K2) som gjenspeiler direkte yrkesutøvelse og planlegging og etterarbeid av dette. Når det direkte kartleggingsarbeidet skal ende først i en samtale med foreldre, og så i en skriftlig rapport, vil rådgiveren ha behov for å tenke i begreper og få avstand til selve utøvelsen av jobben. Hun må reflektere og drøfte kritisk for å komme til nivå (K3). Med dette teoretiske perspektivet som utgangspunkt, og med informantenes utsagn om hardt tidspress og en mengde arbeid, kan en spørre seg om når de får tid til å reflektere på nivå (K3). Informant 2 ligger til tider søvnløs om nettene, og beskriver dette.

*Jeg våkner opp om natten og da lurer jeg liksom på om Anders burde blitt henvist en gang til, for eksempel. Eller, det er mye sånn organisering: Hvis jeg gjør det på mandag, så gjør jeg det, og så rekker jeg det, så rekker jeg det før januar, altså den type ting. Så jeg tenker gjennom sånn at jeg liksom har kontroll på ting, så jeg må sortere det.*

Det kan se ut til gjennom beskrivelsen, at hun strukturerer arbeidet og på denne måten skaper seg oversikt. Informant 4 har også tatt med seg jobben hjem i sengen.

*I fjor vinter, jeg våknet opp mange netter, altså jeg våknet hver natt i perioder, sånn i femtiden, og tenkte på: "Åh, må huske å ringe den", jeg så på en måte at barna krøp ut av mappene sine, jeg hadde sånn bunkevis, ikke sant, for det er så mange, det er så utrolig mange...*

Disse utsagnene kan være et uttrykk for at det legges lite til rette for planlegging i arbeidstiden, og at behovet for å planlegge å organisere arbeidet er der uansett. Dales (1993) sitt teoretiske perspektiv om handlingsrefleksjon tyder på at når en profesjonell yrkesutøver har liten kapasitet til å analysere og drøfte eget arbeid kan det føre til det han beskriver som handlingstvang. Arbeidet kommer aldri opp på nivå (K3), men yrkesutøveren utfører, satt på spissen, nærmest et maskinelt arbeid. En ytterligere forståelse av disse utsagnene vil være Rønnestad (2008) sitt uttrykk for handlingsrefleksjonens utilstrekkelige lukning. Informantene beskriver mange saker de har under behandling som gjør at de tenker på det om natten. Lukningen forlenges fordi de tenker på sakene lenge etter arbeidsdagens slutt.

Alle informantene fortalte også om faste dager på kontoret hvor det legges opp til diskusjoner og drøftinger. Det ble beskrevet som positivt. Funnene er representert ved informant 2 sitt utsagn.

*Vi har innedag på tirsdager, så da er alle inne, og annenhver tirsdag er det møtedag. Det er lagt opp til grupper hvor vi kan gå rundt å spørre, og så har vi faste grupper som vi kan jobbe i. Det synes jeg er kjempebra.*

Det ser ut til at de ulike PP- kontorene har lagt opp til muligheter for faglige drøftinger i grupper, og at dette kan gi mulighet for økt refleksjon. En slik organisering kan tolkes opp mot Schön (1983) sine beskrivelser av refleksjon i handling. Profesjonelle yrkesutøvere utøver arbeidsoppgavene sine på bakgrunn av en

---

kunnskap som man der og da ikke kan gjøre rede for. Når rådgiverne i PP- tjenesten hver tirsdag får muligheten til å drøfte sine utfordringer kan det, ut fra Schöns (1983) forklaring, bero på at de ikke har behov for å tenke så mye gjennom de skjønsmessige valgene som lovverket legger opp til når de er ute i felten og observerer eller gjennomfører tester.

En oppsummering av denne delen viser hvordan informantene reflekterer over arbeidsplassens tilrettelegging i det utøvende rådgivningsarbeidet. De beskriver faste prosedyrer på skolebesøk og på måter å gjennomføre en sakkyndig vurdering mot foreldre. Rådgiverne gir uttrykk for at tiden ikke strekker til, og sakene er mange. Informantene forteller om at de tenker på jobben om natten. På en annen side trekkes også frem PP- tjenestens ukentlige møtedager hvor det legges til rette for drøftinger. En konklusjon i dette kapitlet kan være at det er rom for handlingsrefleksjon, men kanskje ikke nok rom sett i sammenheng med informantenes betraktninger av mengde saker.

## 4.4 Profesjonell kompetanse

Vi skal nå gå over til å se på informantenes refleksjoner om sin profesjonelle kompetanse, og om hvordan de drøfter rundt samarbeid. I første delkapittel beskrives rådgivernes forhold til andre samarbeidspartnere, som i denne sammenheng består av pedagogisk personale på barne-, ungdom- og videregående skoler. Informantene fortalte om at de har faste skoler som de er kontaktperson for. I neste del reflekterer informantene over samarbeidet med brukere av tjenesten, foreldre og barn.

### 4.4.1 Forhold til samarbeidspartnere

Først presenteres informantenes utsagn om å være nyutdannet spesialpedagog, og forventningene som lærere har til en. Her er funnene sammenfallende. De opplevde det som utfordrende alle fire. Neste del tar for seg informantenes refleksjoner om hvordan skolene ser på samarbeidet med PP- tjenesten. Men først skal vi se hvordan informant 1 synes det var å være nyansatt rådgiver.

*I starten så var det veldig skummelt, absolutt, så klart du må lære å stole på deg selv og dine avgjørelser og det er veldig skummelt når du er nyutdannet. Og fremdeles er det sånn at, ”oj, sier jeg det riktige nå”? Også når du sitter på møter så kan du bli spurt om, og de mener jo at ”dette kan du, du som PP- tjeneste”, og så er det sånn: ”oj, lille meg”, det er jo veldig vanskelig til tider.*

Informant 1 fortalte videre om å våge å være ærlig i en slik situasjon. Å tørre å si at man ikke har direkte svar, men heller sjekke det opp, og så komme tilbake med svar. En teoretisk forståelse av informant 1 sin betraktning kan være det som Rønnestad (2008) trekker frem, om ulike lukningsformer i handlingsrefleksjon. I dette tilfellet har informant 1 det som beskrives som en funksjonell lukning. Hun våger å være ærlig og si at hun ikke vet. Hun opprettholder handlingsrefleksjonen til hun har funnet svar. En slik lukning beskrives som pålitelig. Informant 4 drøfter spesialistrollen og det å være nyansatt.

*Du kommer til et møte eller du skal måtte lytte ut en problematikk på skolen. Og det sitter mennesker rundt et bord som har jobbet i over tjue år i feltet som du har liksom jobbet i fire uker i, og så skal du komme og være spesialist. Og det er litt sånn det forventes, at fordi jeg har den studiegangen, og at man fullførte, og fordi jeg har fått en jobb og skal ut og komme som en veileder som har en profesjon er forbundet litt med den spesialistrollen.*

Det ser ut til at det er høye forventninger til en pedagogisk psykologisk rådgiver fra PP- tjenesten. Informant 4 blir betegnet som en med ekspertise etter kun kort tid i felten. Dette kan forklares ut fra den teoretiske drøftingen som er beskrevet i kapittel 2, om formelle- og reelle kompetanser mellom Norges offentlige utredninger, nr. 25 (1997) og Nygren (2004). Førstnevnte viser til utdanning som betegnelse på formalkompetanse, og yrkeserfaring som kjennetegnet på realkompetanse. Informant 4 sitter med fem års utdanning og med en yrkestittel som andre fagpersoner har store forventninger til. Hun har kort arbeidserfaring i PP- tjenesten. Nygren (2004) sin diskusjon av dette knytter seg til at personens formalkompetanse også er den reelle ut fra kravene som stilles til den profesjonelle.

Informant 3 var forberedt på hvordan lærere og andre samarbeidspartnere skulle møte henne.

---

*Jeg tenkte før jeg startet at jeg kommer sikkert til å få høre at jeg er ung, og at, "har du jobba som lærer", eller "er du førskolelærer og har du jobba som det"? Og når jeg måtte si nei til det, tatt fem års spes.ped og begynt å jobbe, at det ville holdes litt mot meg, men det synes jeg har møtt veldig lite. Så det har på en måte vært positivt.*

Informanten har opplevd samarbeid som positivt. Dette kan tyde på, ut fra Norges offentlige utredninger, nr. 25 (1997) at informantens formelle kompetanse, altså utdanningen, er den kompetansen som forventes av samarbeidspartnere på skolene. En slik teoretisk vinkling kan videreføres med Mastekaasa (2008) sitt perspektiv. Informant 3 representerer PP- tjenesten, som har spesifikk kompetanse på spesialundervisning og tilpasset opplæring. Skolene kan ha behov for rådgiverens uttalelser om dette, og da er det mindre relevant om hun har annen realkompetanse fra før.

Vi skal gå over til hvordan informantene gir uttrykk for det daglige samarbeidet på skolene. Funnene tyder på at det er forskjell fra skole til skole om hvordan de som rådgivere i PP- tjenesten får til et samarbeid. Alle informantene ga uttrykk for at det stort sett var positivt, men at det er enklere jo lavere klassetrinn det er snakk om. Informantene fortalte at det pedagogiske personalet på ungdom - og videregående skole gjerne består av faglærere og undervisningspersonell med hovedfag i ulike retninger. Flere av disse lærerne er ikke vant til elever som befinner seg på et langt lavere utviklingstrinn, og rådgiverne ga også uttrykk for at lærerne er lite interessert i disse elevene. Informant 1 beskriver følgende. *"Jeg har vært borti lærere som bare: Å, nei, det har vi ikke tid til, nei det går ikke. Uansett hva du foreslår så er det bare en stor vegg du møter."*

Det kan se ut til ut fra beskrivelsen at informanten har erfart samarbeidet med enkelte lærere som utfordrende. En teoretisk tolkning av dette kan gå ut på at PP- tjenesten utarbeider sakkyndige vurderinger hvor det beskrives mål og tiltak for undervisningstilbudet til en elev med særskilte behov (Utdannings- og forskningsdepartementet, 2004). Dette kan medføre at læreren må gjøre endringer i sin måte å drive opplæring på, og kan oppfattes som merarbeid. Informant 2 kan av og til bli følelsesmessig engasjert dersom samarbeidet med skolen blir vanskelig.

*Hvis jeg sitter på et møte med lærere og prøver å få til noe og ingen ting går, da blir jeg.. åh..da, da kjenner jeg at da begynner følelsene mine å,.. da synes jeg ikke jeg gjør noe god jobb, og må prøve å finne ut av det.*

Dette utsagnet kan også tolkes ut fra Utdannings- og forskningsdepartementet (2004) hvor det i veilederen legges vekt på sakkyndig vurdering og råd om hvordan undervisningen eller spesialundervisningen bør organiseres. Det kan i dette tilfellet se ut til at rådgiveren ikke lykkes helt. En annen teoretisk forklaring kan være Buss (2003) sitt syn på forholdet mellom å være profesjonell og personlig. Mens profesjonalitet er blitt beskrevet som objektivitet refereres det personlige til følelser. Informant 2 gir i utsagnet uttrykk for et følelsesmessig engasjement. Buss (2003) beskriver at personlig og følelsesmessige aspektene er lavt prioritert i utdanningen fordi faglige kunnskaper veier tyngst. Informant 4 beskriver læreres store forventninger til hennes helt spesielle kompetanse.

*Men så opplever jeg også at de har en tillit, og, og det kan være veldig viktig det du sier, selv om du tenker at det er verdens enkleste ting. Sånn at "han kan kanskje sitte foran i stedet for bak", eller, "det er kanskje viktig at du sier hei fortere, eller at du gir han en opplevelse av å bli sett i en periode". Bare sånn som er helt grunnle... "Åh, gud, det har jeg ikke tenkt på". Det er litt sånn de opplever, og jeg tror de har forventninger og de tenker at vi sitter med en helt spesiell kompetanse.*

I dette sitatet gir informant 4 uttrykk for at hennes kompetanse er høyt verdsatt på skolene. En slik betraktning kan sees ut fra flere perspektiver. Informanten innehar en spesiell kompetanse, og hun kan noe som læreren ikke kan. Slik sett kan en tenke seg i dette tilfellet at PP- tjenesten innehar en spesifikk kompetanse, og at hun gjennom sitt arbeidssted leverer en tjeneste som er utviklet gjennom organisasjonen (Mastekaasa, 2008). Et annet teoretisk aspekt retter seg mot handlingskompetanse. Informant 4 innehar den kompetansen som skal til for å gjøre henne i stand til å møte forventninger og krav (Nygren, 2004). Hun gir konkrete råd som læreren setter pris på, og slike erfaringer kan, slik Nygren (2004) gir uttrykk for, utvikle seg til nye kunnskaper. Informant 4 har klare tanker om hva hennes viktigste arbeidsoppgaver som rådgiver i PP- tjenesten er.

---

*Den viktigste arbeidsoppgaven er jo å jobbe utadrettet, vise hvem vi er, og vise kompetansen vår, og være tilstede og påvirke der ute. Det er viktig med rettigheter og, men det er viktigere å få det ut i praksis. Vi kan skrive masse fantastiske tiltak. Vi kan skrive sånne små semesteroppgaver hele året, som vi formulerer oss godt på, men når de ikke blir lest og forstått av de som skal bruke våre tips..*

Her legger informanten vekt på at det utøvende arbeidet har større betydning enn det som formuleres i rapporter. Dette aspektet er sammenfallende med informant 4 sitt syn på PP- tjenesten og overordnede føringer i kapittel 4.2.1, hvor hun beskriver tjenesten som et mellomleggspapir. Byråkratiske føringer krever skriftlig dokumentasjon, mens den profesjonelle yrkesutøveren har et ønske om å praktisere sine ulike kompetanser hos brukere av tjenesten (Stjernø, 1981). Informanten trekker også frem at rapportene ikke leses eller forstås av mottakeren. En slik beskrivelse kan tolkes ut fra profesjonelle handlingskompetanser. Informanten ønsker å bruke sine kunnskaper hun har utviklet gjennom både utdanning og praksis ute på skolene hvor problematikken til elevene befinner seg. Disse kompetansene går ut på å være tilstede og påvirke, mens kravene fra arbeidsgiver retter seg mot skriftlige dokumenter. Nygren (2004) skriver at en profesjonell som bruker sine ervervede kompetanser bygger videre på erfaringene, som vil gi nye kunnskaper i liknende situasjoner. Et utfall av en slik forståelse kan gå ut på at den profesjonelle får brukt for lite av sine ervervede kunnskaper, og stagnerer i en kompetanseutvikling.

I denne delen har vi tatt del i informantenes forhold til samarbeidspartnere ute på skolene. Informantene ga uttrykk for at det var utrygt i begynnelsen når undervisningspersonale på skolene så på de som kom fra PP- tjenesten som en ekspertise. De teoretiske drøftingene har gått i retning av å reflektere over handlinger i et profesjonelt arbeid. Informantene drøftet at lærere på skolene har ulike måter å møte dem på. Mens noen opplever å få mer arbeid, blir andre glad for råd. Et synspunkt fra en av informantene var at de viktigste oppgavene til rådgivere er å jobbe utadrettet slik at hjelpen gis i praksis.

#### 4.4.2 Forhold til brukere av PPT

Temaet vi nå skal berøre handler om hvordan informantene snakker om de som søker hjelp fra PP- tjenesten, barn, unge og deres foreldre. Et av spørsmålene i intervjuguiden tok for seg hvordan brukere av tjenesten opplever å møte rådgivere. Et siktemål for dette spørsmålet var å få kunnskap om informantenes refleksjoner om nærhet og distanse i yrkesutøvelsen, og deres beskrivelse av profesjonalitet. Bærer PP- tjenesten preg av å være en distansert tjeneste, eller består den av yrkesutøvere som oppnår nærhet til sine brukere? Stjernø (1981) legger vekt på profesjonenes daglige arbeid hvor de profesjonelle yrkesutøverne skal bruke skjønn, og at det er et spenningsforhold mellom byråkrati og profesjon. Rådgivernes refleksjoner om profesjon og profesjonell kompetanse så langt har gått i retning av at PP- tjenesten forholder seg til tydelige føringer ovenfra. Først ut er informant 3 som føler seg frem i møte med foreldre.

*En kan bli grepet av det som blir sagt. At en kan si noe om at dette må vær veldig vanskelig, og spør rundt det, da. Men det avhenger også om den personen..noen klarer å fortelle om ganske nærgående ting uten at de gråter. Men begynner de å gråte, så er det å gi rom, altså ta en pause,” vil du ha noe, vil du ha en serviett?”..altså sånn, ta pauser, føle seg litt fram, da, på hvor nært en kan gå.*

Informanten gir uttrykk for at hun kan bli følelsesmessig berørt, og at hennes væremåte er litt betinget av foreldrenes ståsted. En teoretisk tolkning av dette utsagnet vil være Skau (2005) sin forståelse av begrepet kompetanse, som hun beskriver som tredelt. Teoretisk-, praktisk-, og personlig kompetanse. Rådgiveren har en utdanning som gir henne teoretisk kompetanse. Hun anvender praktiske ferdigheter gjennom å stille spørsmål og rette seg etter foreldrenes tilstand. Hun bruker seg selv som person gjennom å bli beveget, og gjennom å ta pauser og tilby serviett. Informant 1 ser på profesjonalitet og følelser som en balansegang.



---

*Jeg synes det er viktig å være profesjonell, og jeg tror det er også viktig å vise følelser, og uttrykke det også. Jeg vil ikke kalle det noe motsetningsforhold. Det er viktig begge to ting, men det er balanse her da. Man kan jo ikke akkurat sitte og gråte over barnet som har det så vanskelig sammen med foreldrene. Det blir jo ikke riktig, for man er jo tross alt den profesjonelle i relasjonen. Men du kan jo ikke sitte der å være helt kald heller, ikke sant, så det er viktig med begge deler, altså.*

Rådgiveren ser det som betydningsfullt å være både nær, men samtidig den som loser foreldrene gjennom en samtale. Denne refleksjonen kan forklares ut fra Nygren (2004) sitt bidrag i debatten om personlig- og profesjonell kompetanse. Han beskriver at dersom det skilles mellom disse kompetansene vil det dannes nye grunntanker som behandler personlighet og profesjonalitet hver for seg. Informant 1 gir uttrykk for en balansegang mellom begrepene, og ser det ikke som noe motsetningsforhold. Denne forståelsen er i tråd med Nygren (ibid.) sitt syn. Han skriver at yrkesutøveren ikke har noe personlig kompetanse i arbeidet sitt. Hans forklaring er at yrkesutøveres handlinger består av profesjonalitet som er knyttet til den enkelte personen og som knyttes til hennes profesjonelle handlinger.

En av informantene har valgt sin egen måte å oppnå nærhet til sine brukere. Noe som hun ser på som sjeldent i PP- tjenesten. Hun har gitt sitt mobiltelefonnummer til elevene hun følger opp, fordi ungdommer ofte kommuniserer via sms. Hun oppnår en mye bedre kontakt med ungdommene på denne måten. Ledelsen har advart henne mot dette fordi en fort kan bli utbrent. Informanten forteller at elevene aldri missbruker tilliten, og at hun ikke opplever det som belastning. Hun beskriver at hun har laget sin egen lov og at hun er uenig i ledelsens vurdering.

Informanten har tatt større hensyn til brukere av tjenesten enn det ledelsen anbefaler. Dette kan sees på som nok et uttrykk for det spenningsforholdet som er mellom profesjonsutøvelsen og ledelsens føringer (Fibæk Laursen, 2003). En annen teoretisk antakelse vil være det Buss (2003) legger frem om forskjellen på profesjonalitet og personlighet. Informanten har valgt en handlingsmåte som innebærer direkte involvering gjennom telefonkontakt. Rådgiveren opptrer med nærhet og involvering, mens ledelsen råder henne til mer distansert kontakt. Informant 2 har selv positive erfaringer i møte med foreldre, selv om noen reagerer på systemet.

*Det er jo noen som kanskje opplever at det er et tregt system og tungt system med mye papirer, og det er det jo. Det er på en måte ikke lavterskel i det at det må henvises og det må skrives og noteres. Men jeg har bare positive erfaringer.*

Dette kan være et uttrykk for at PP- tjenesten er preget av byråkrati også sett ut fra beskrivelser av foreldres ståsted (Stjernø, 1981). Selv om utsagnet gir uttrykk for byråkrati erfarer ikke rådgiveren selv noe negativt. Informant 4 har valgt å ha nær kontakt også med foreldre. Hennes beskrives gir inntrykk av at PP- tjenesten kjennetegnes som noe mer distansert.

*PP- tjenesten bærer jo preg av at det er mange som har jobbet her alt for lenge, og som ikke ønsker noe endring, og som ikke er så interessert i den kontakten. Og jeg mener, det er ikke mye som skal til. Det er litt sånn blick, og "jeg skjønner at dere har det vanskelig nå", eller "kanskje vi kan finne en løsning, eller det finnes noe vi må prøve, vi må tenke litt sammen". Det er litt sånn de må bli møtt. De foreldrene tror jeg blir overrasket. Men jeg tror det kan være mye negativt.*

Dette utsagnet kan forstås på flere måter. Først tolkes sitatet ut fra Brante (1987) sin forståelse av profesjon som produkteier. Produsentene jobber ut fra de føringene som ledelsen legger opp til, og kompetansen utvikler seg i takt med de overordnede retningene. Sitatet uttrykker at PP- tjenesten har yrkesutøvere som viser lite interesse for nær kontakt med de som søker hjelp, og det kan se ut til at organisasjonen ikke har som målsetning å oppnå økt kompetanse ut fra de ressursene man har. Produktet de tilbyr utvikles ikke videre. En annen teoretisk forståelse går ut på hvordan yrkesutøveren identifiserer seg som profesjonell. En yrkesutøver som identifiserer seg med profesjonen, plasserer seg i større grad i organisasjonens fellesskap. Informant 4 har funnet sin måte å oppnå kontakt med foreldre, en personlig måte å utføre arbeidet på. Hun opplever å få en anerkjennelse, og dette sees på som en energikilde mot en personlig utvikling. På denne måten kan en si at hun identifiserer seg som en profesjonell (Nygren, 2004).

Vi har vært inne på hvordan rådgiverne reflekterer over hjelpsøkerne, og deres møte med PP- tjenesten. Foreldre og barn som opplever å bli møtt av den enkelte rådgiver synes tjenesten er relevant. Rådgiverne beskrev også foreldres møte med PP- tjenesten som en mer distansert tjeneste hvor systemtregthet og lite engasjerte

---

yrkesutøvere preger virksomheten. Informantene gir uttrykk for at de oppnår nær kontakt med både foreldre og deres barn gjennom ulike fremgangsmåter. De teoretiske aspektene i dette kapittelet har på den ene siden gått i retning av forhold mellom profesjon og byråkrati. Den har også rettet seg mot forholdet mellom å være personlig og profesjonell.

## 4.5 Lønnsforhold og karriereveier

Vi har vært gjennom ulike temaer hvor informantene har beskrevet sitt syn på PP-tjenesten gjennom et profesjons- og kompetanseperspektiv. Det gjenstår et område som viste seg å ha stor betydning for alle rådgiverne, og det er lønnsforholdene. Et annet punkt som intervjuguiden tok for seg var karrieremuligheter i PP-tjenesten og informantenes tanker om yrkesrollen fremover i tid. Informant 1, 2 og 4 beskriver lønnsforholdene likt, mens informant 3 uttrykker noe annet. Dette skyldes at hun ble ansatt i et vikariat og er plassert på en annen lønnsramme. Hun deler likevel et generelt syn på hvordan inntekten bør være etter fem års høyere utdanning. Vi skal nå få et innblikk i hvordan informantene ser på lønnsforhold. Deretter tar vi for oss temaet om videre karriere.

Informant 1 og 2 beskriver lønnsforholdene slik.

*1: Nei de er jo ikke noe bra. Nei, ikke bra. Det er dårlig lønn synes jeg, i forhold til det ansvarsområdet man har, så mener jeg at det er dårlig lønn. Og det er jo kjent også, at det særlig i Oslo kommune så er det veldig dårlig lønn i forhold til nabokommunene, for de tjener mye bedre.*

*2: Jeg hadde jo bedre betalt før jeg kom hit, men. Det er jo et problem i forhold til lønn i Oslo når lærerne ute i skolene tjener mer enn det vi gjør som skal veilede og har mye lengre utdanning. Det er jo klart at det blir jo ikke noe attraktivt yrke, og det blir mye gjennomtrekk og det skjønner jeg. De har jo også problemer med å holde på psykologer og sånn, så det er et kjempeproblem.*

Rådgiverne viser tydelig at lønnsforholdene ikke er tilfredsstillende. De trekker frem Oslo kommune og gir uttrykk for lønnsforskjell i forhold til andre kommuner.

Informant 1 er opptatt av at ansvaret hun har i yrkesutøvelsen ikke står i forhold til

utbetalingen. Informant 2 trekker frem en problematikk i det at de som en rådgivende instans tjener lavere enn lærere i skolen. Disse utsagnene kan forstås ut fra teori om profesjonsidentitet. Heggen (2008) beskriver profesjoners forskjellige fokuseringer i å opparbeide sterk eller svak identitet hos de ansatte. Jo større fokus på aksept i arbeidsoppgaver og lønn, jo sterkere profesjonsidentitet. I kapittel 4.1.1 har vi sett at rådgiverne beskriver kompleksiteten i profesjonsbegrepet knyttet til rådgiver- og spesialpedagogtittelen. En kan stille spørsmål om i hvor stor grad PP- tjenesten arbeider for å oppnå sterk profesjonsidentitet når deres yrkesutøvere anser lønnsforholdene som dårligere enn de som mottar veiledning fra tjenesten. Informant 4 tar utgangspunkt i sine kompetanser når hun beskriver lønnsforholdene.

*I forhold til å ha en så lang utdanning, jeg har studert i seks år og har masse erfaring. Jeg har gode resultater fra studiet, jeg jobber selvstendig, jeg ble kastet ut i skoler uten noe veiledning her. Man jobber mye overtid. Og jeg tenker sånn genuin interesse jeg tross alt har for jobben min, så synes jeg at jeg tjener veldig, veldig dårlig.*

Rådgiveren forteller om flere forhold som etter hennes syn ikke samsvarer med den økonomiske uttellingen i PP- tjenesten. Dette aspektet kan forklares ut fra flere perspektiver. Informant 4 har gjennom både utdanning og yrkeserfaring en profesjonell handlingskompetanse som gjør henne i stand til å løse nye arbeidsoppgaver (Nygren, 2004). Hun har stor interesse for arbeidet sitt, noe som kan gi henne nye erfaringer og økt kompetanse. Utsagnet kan videre forstås ut fra Heggen, (2008) sin beskrivelse om profesjoners svake kollektive yrkesidentitet. Informant 4 har i kapittel 4.4.2 beskrevet sin personlige måte å oppnå kontakt med elever på gjennom å gi ut sitt telefonnummer. Informanten beskriver også i kapittel 4.2.3 at ledelsen i PP- tjenesten har mindre fokus på hvordan hun utfører arbeidet sitt så lenge det skriftlige produktet foreligger. Disse aspektene kan sees på som at PP- tjenesten har uklare forventninger til medlemmene, og den kollektive identiteten fremstår som mindre forpliktende og tilfeldig (ibid.).

Vi skal ta for oss informantenes tanker om karriereveiene i PP- tjenesten, og om hvordan de ser på fremtidig yrkesretninger. Informant 3 sier noe om hvilke utviklingsmuligheter som finnes for en rådgiver i PP- tjenesten.

---

*Det er den jobben du har, men du kan jo selvfølgelig videreutvikle den med å bli mer kompetent innen visse områder, og da bør lønna samsvare med det. Hvis en skal tenke andre arbeidsoppgaver så er det enten leder eller nestleder. Det kan være lenge meningsfylt i den jobben en gjør, men det kan og bli at det er et veldig bra sted å få en veldig bra erfaring.*

Hun gir uttrykk for at en rådgiver kan gjennom lengre arbeidserfaring i PP- tjenesten danne nye kompetanser. Informanten trekker også frem rådgiverstillingen som en mulighet for yrkeserfaring. Dette kan forstås på flere måter. I Norges offentlige utredninger, nr. 25 (1997) legges det vekt på en organisasjons individuelle og felles kompetanse. Dersom sammenslutningen ønsker å utvikle kompetansen i hele bedriften, vil den individuelle kompetansehevingen føre til dette. Informant 3 vil kunne bidra til at PP- tjenesten utvikles dersom hun blir værende i tjenesten over tid. På en annen side kan rådgiverens eventuelle kompetanseheving forklares ut fra Nygren (2004) sin forståelse om individuell og felles kompetanse. Rådgiveren blir en del av en kollektiv kompetanse som allerede finnes i PP- tjenesten og som vil påvirke hennes individuelle kompetanseutvikling. Informant 4 ser nytten av yrkeserfaring i PP- tjenesten. En tredje teoretisk forståelse går i retning av karriereforflytning. Informanten trekker frem stilling som leder eller nestleder i PP- tjenesten. Mastekaasa (2008) gir uttrykk for at en slik forflytning gjør at yrkesutøveren går bort fra profesjonen fordi en ikke lenger handler ut fra faglige vurderinger.

*Jeg tenker jo at jeg kan ikke bare jobbe her, for det tror jeg ikke jeg holder ut. Men jeg ser det som en karrierevei. Det er en utrolig verdifull erfaring, for du får på en måte det formelle, og analytiske og skriftlige, som man må kunne i mange yrker innenfor vårt felt. Og så får du praksisen, men du får ikke fordypet deg så mye.*

Det ser ut til at informant 4 sin yrkeskarriere i PP- tjenesten begrenser seg i tid. Samtidig beskriver hun den uvurderlige muligheten hun har til å opparbeide seg yrkeserfaring som hun kan anvende i andre arbeidsforhold. Et teoretisk aspekt for dette synet går i retninga av Mastekaasas (2008) forståelse av en sammenslutnings profesjonelle kompetanse. Profesjonens generelle kompetanse bidrar til at yrkesutøvere kan omsette sine kunnskaper og ferdigheter på nye arbeidsmarkeder, og et skifte i arbeidssted kan oftere forekomme. Samtidig beskriver informant 4 at det er

manglende muligheter i PP- tjenesten til å konsentrere seg om bestemte områder. Dette kan forstås ut fra teorier om handlingsrefleksjon. Når den profesjonelle yrkesutøveren ikke får muligheten til å fordype seg i arbeidsoppgavene kan dette få konsekvenser for bevissthet og refleksjon over yrkesutøvelsen. Høyt tempo og få muligheter for ettertanke bidrar til at kompetansenivået forblir en yrkesutøvelse uten utviklingsmuligheter (Dale, 1993).

Informant 1 har også tanker for fremtiden.

*Det er mye spennende der ute. Klinisk pedagog, eller hab.teamet, eller noe sånt. Men da må jeg jo ta videreutdanning og få utdanningsstilling. Men akkurat nå så holder det for meg å være i PP- tjenesten. Jeg møter utfordringer hele tiden. Jeg trives kjempegodt.*

Informanten har fremtidige utsikter til både yrkesretninger innen det spesialpedagogiske faget og til videre utdanning. Samtidig legger hun vekt på at de utfordringene hun møter på gjør at hun nå ønsker å ha PP- tjenesten som arbeidsplass. Informant1 sitt utsagn kan forstås ut fra teorier om profesjonsidentitet som Heggen (2008) belyser. Rådgiveren er i en posisjon hvor hun kan få nye kunnskaper og ferdigheter gjennom både utdanning og yrkespraksis. Hun uttrykker en positiv innstilling til arbeidsstedet og gjennom dette kan en tolke det som at hun identifiserer seg med den profesjonen hun skal praktisere. En identitet som profesjonsutøver beskrives som en livslang prosess hvor den profesjonelle selv er en ressurs i møte med brukere av tjenesten. En annen teoretisk forståelse vil være Abrahamsen (2008) sitt synspunkt om karriereforflytning. Informant 1 har tanker om en karriere i stillinger der hun jobber ut fra faglige vurderinger. Denne formen for karrierebevegelse beskrives som horisontal.

Dette delkapittelet har dreid seg om lønnsforhold og karriereutvikling i PP- tjenesten slik informantene har uttrykt det. De fire rådgiverne har pekt på at deres utdanning, arbeidspress og store ansvar burde utgjøre en høyere lønn. Det reflekteres også over at lærere på skolene som mottar veiledning fra PP- tjenesten har bedre utbetaling enn rådgiverne. Informantene har drøftet de ulike karriereveiene i PP- tjenesten. De har beskrevet spesialiseringer innen ulike fagfelt, eller lederstilling som karriereretninger.

---

Informantene ga uttrykk for at PP- tjenesten gir god erfaring som kan komme godt med når de en gang skal skifte arbeidsplass.

## 5. Konklusjoner og egne refleksjoner

I denne oppgaven har jeg forsøkt å belyse følgende problemstilling:

*Hvordan reflekterer rådgivere i PP- tjenesten over profesjon og profesjonell kompetanse?*

Informantene har snakket om deres valg av utdanning, og utdanningens relevans. Et sammenfallende funn er at masterutdanningen i spesialpedagogikk med fordypning innen psykososiale vansker sees på som en god utdannelse, hvor fokus på de ulike fagvanskene har hatt stor betydning. Praksisperiode og fordypning på masternivå har gjort at utdanningen gir et helhetlig perspektiv på temaet psykososiale vansker. Informantene beskriver seg ikke til vanlig som en profesjon, selv om noen oppfatter seg som det. To av informantene gir også uttrykk for at tittelen spesialpedagog samsvarer lite med stillingstittelen pedagogisk psykologisk rådgiver.

Flere informanter vektlegger at kravene var annerledes enn de forventet da de møtte yrkespraksisen i PP- tjenesten. Ut fra ulike profesjonsteorier beskrives profesjon som en sammenslutning i et spenningsforhold mellom byråkrati og hensynet til klienten. Et sammenfallende funn i undersøkelsen er informantenes drøftinger om de overordnede føringene som PP- tjenesten er underlagt. Lov om opplæring og PP- tjenesten sitt krav i Oslo til høyt tempo og grundig sakkyndighetsarbeid bidrar til at informantene i mindre grad kan heve sin kompetanse på de fagområdene de har fra sin utdanning. Samtidig vektlegger informantene at lovverket har en positiv betydning for deres arbeid. Rådgiverne forteller at de ulike PP- kontorene i Oslo har ulik organisering, og dette kan føre til at tilbudet til klientene blir forskjellig. I følge teori arbeider profesjonsutøvere ut fra autonomi og baserer sine vurderinger på bakgrunn av faglig kunnskap. Informantene gir uttrykk for fordeler og ulemper med å jobbe mye på egenhånd. Tillit fra ledelsen er positivt, men å jobbe mye alene beskrives som negativt ettersom man står ansvarlig for sakkyndige vurderinger. PP- tjenesten er en tverrfaglig organisasjon, og informantene nyter godt av samarbeidet på tvers av profesjonsgruppene. Flere av informantene uttrykker at det er få psykologer



---

som jobber i PP- tjenesten, og dette er en helhetlig problemstilling for Oslo kommune.

Et sentralt funn i denne analysen er informantenes refleksjoner over PP- tjenestens tilrettelegging for strukturert arbeid. Faste dager for møter og skolebesøk kan se ut til å gi rådgiverne oversikt og tydelige rammer for arbeidsoppgavene. På en annen side vektlegger noen også at tiden ikke strekker til. Overtidsarbeid og nattevåking hører med til deres hverdag. Alle informantene startet sin karriere i PP- tjenesten rett etter utdanningen. Som profesjonelle yrkesutøvere forholder rådgiverne i PP- tjenesten seg til andre samarbeidspartnere. Flere av informantene har beskrevet det som utrygt å skulle veilede lærere med lang yrkeserfaring. Rådgivernes kompetanse blir sett på som spesiell, samtidig som de også forteller om læreres motstand mot samarbeid fordi det oppleves som merarbeid for skolene. I profesjonsperspektivet er forholdet til klienten sentral. Informantene legger vekt på at deres profesjonalitet og personlighet går i hverandre, og foreldre og barn som møter nærhet og forståelse ser på PP- tjenesten som en relevant instans. PP- tjenesten kan også oppleves som en byråkratisk instans for noen foreldre. Beskrivelser av de lønnsmessige forholdene til informantene har store likhetstrekk. Det er dårlig betalt å jobbe som pedagogisk psykologisk rådgiver i PP- tjenesten.

Mine refleksjoner som er kommet frem gjennom en teoretisk tolkning ut fra problemstillingen er følgende: PP- tjenesten er en sammenslutning som er underlagt håndfaste byråkratiske føringer. PP- tjenesten som organisasjon har god struktur på gjennomføring av sakkyndighetsarbeidet. En kan tolke det som at sammenslutningen ikke er selvstendig nok ettersom hyppig utskiftning av fagfolk, samt mangel på psykologer preger organisasjonen. En høyere lønnsøkning for rådgivere ville muligens bidra til større stabilitet for tjenesten.

Informantene er profesjonelle yrkesutøvere som har med seg god faglig kompetanse gjennom utdanning og erfaring. Dette kommer litt i skyggen fordi PP- tjenesten legger stor vekt på lovverk og sakkyndighetsarbeid. På en annen side har rådgiverne

mulighet til å tilegne seg ny kompetanse innen formaliteter og lovverk i den tiden de jobber i PP- tjenesten. Dette kommer godt med dersom de skifter arbeidsplass.

---

## Kildeliste

- Abrahamsen, B. (2008). Profesjoner og karrierer. I A. Molander, & L. Terum (red.), *Profesjonsstudier*. (s.333-347). Oslo: Universitetsforlaget.
- Alvesson, M. & Skoldberg, K. (2008). *Tolkning och reflection – Vitenskapsfilosofi och kvalitativ metod*. [www.studentlitteratur.se](http://www.studentlitteratur.se).
- Askildt, A. (2007). Forsømte og åndssvake barn i heim og skole i siste del av 1800-tallet. I E. Simonsen & B.H. Johnsen (Red.), *Utenfor regelen. Spesialpedagogikk i historisk perspektiv*. (s. 135-155). Oslo: Unipub.
- Askildt, A. (2004). *Opplæring av funksjonshemma i eit historisk perspektiv*. Avhandling til dr. Philos graden, Universitetet i Oslo, Oslo.
- Askildt, A. Johnsen, B. (2004). Spesialpedagogikkens historie og idègrunnlag. I E. Befring, & R. Tangen (Red.), *Spesialpedagogikk*, 3. Utg. (s. 69-84). Oslo: Cappelen Akademisk forlag.
- Brante, T. (1987). Sosiologiska föreställningar om professioner. I U. Bergryd (red.), *Den Sociologiska Fantasin – teorier om samhället*. (s. 124-155). Rabèn & Sjögren: Stockholm.
- Burrage, M. (1990). The professions in sociology and history. I M. Burrage, & R. Torstendal (red.), *Professions in theory and history*. (s.1-24). SAGE publications: London.
- Buss, L.G. (2003). Pædagog, profession og person. I I. Weicher, & P.F. Laursen (Red.), *Person og Profession*.(s.107-137). Værløse: Billesø & Baltzer.
- Dale, E. L. (1993). *Den profesjonelle skole*. Oslo: Ad Notam Gyldendal AS.
- Dalen, M. (2004). *Intervju som forskningsmetode - en kvalitativ tilnærming*. Oslo: Universitetsforlaget AS.

- Faglig enhet for PP- tjenesten. (2001). *Håndbok for PP- tjenesten*. Hentet 3. Mai 2009, fra [http://www2.skolenettet.no/skolenettet/data/f/0/38/53/4\\_802\\_0/Handboken\\_pptjenesten.pdf](http://www2.skolenettet.no/skolenettet/data/f/0/38/53/4_802_0/Handboken_pptjenesten.pdf)
- Fauske, H. (2008). Profesjonsforskningens faser og stridsspørsmål. I A. Molander, & L. Terum (red.), *Profesjonsstudier*. (s. 29-51). Oslo: Universitetsforlaget.
- Fibæk Laursen, P. (2003). Personlighet på dagsorden. I I. Weicher, & P. Fibæk Laursen (Red.), *Person og Profession*. (s. 13-38). Værløse: Billesø & Baltzer.
- Fivelsdal, E. (2000). Om Marx Webers sosiologi. I Weber, M. *Makt og byråkrati*, 3. Utg. Trondheim: Gyldendal Norsk Forlag, ASA.
- Fog, J. (1995). *Med samtalen som utgangspunkt*, 2. Opplag. København: Akademiske forlag A/S.
- Freidson, E. (2001). *Professionalism. The Third Logic*. Cambridge: Polity Press.
- Fugleseeth, K. (2006). Vitskapsteori og hermeneutikk. I K. Fugleseeth, & K. Skogen (red.), *Masteroppgaven i pedagogikk og spesialpedagogikk*, 2. Opplag. (s. 256-271). Oslo: Cappelen Akademiske Forlag.
- Heggen, K. (2008). Profesjon og identitet. I A. Molander, & L. Terum (red.), *Profesjonsstudier*. (s. 321-331). Oslo: Universitetsforlaget.
- Johnsen, G. (2006). Intervjuet. I K. Fugleseeth, & K. Skogen (red.), *Masteroppgaven i pedagogikk og spesialpedagogikk*, 2. Opplag. (s. 106-116). Oslo: Cappelen Akademiske Forlag.
- Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet. (1998). *Om opplæring for barn, unge og voksne med særskilte behov*. 1997-1998: Den spesialpedagogiske tiltakskjeden og det statlige støttesystemet. St.meld. nr. 23 (1997-98). Oslo: Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet.

- 
- Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet. (1997). *Kompetanse og kompetansebehov*. NOU 1997:25. Oslo: Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet.
- Kvale, S. (2001). *Det kvalitative forskningsintervju*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag.
- Opplæringslova. (1998). *Lov om grunnskolen og den videregående opplæringa i lov 17. juli 1998 nr. 5 om spesialundervisning m.v. av 27. November 1998*. Hentet 15. Februar 2009, fra Lovdata <http://www.lovdata.no/all/nl-19980717-061-006.html#5-6>
- Mastekaasa, A. (2008). Profesjon og arbeidsmarked. I A. Molander, & L. Terum (red.), *Profesjonsstudier*. (s. 103-110). Oslo: Universitetsforlaget.
- Molander, A. & Terum L. (2008). Profesjonsstudier- en introduksjon. I A. Molander, & L. Terum (red), *Profesjonsstudier*. (s. 13-28). Oslo: Universitetsforlaget.
- NESH, (1999). *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, jus og humaniora*. Oslo: NESH publikasjon.
- Nygren, P. (2004). *Handlingskompetanse – Om profesjonelle personer*. Oslo: Gyldendal Akademiske Forlag.
- Nygren, P. (2002). *Kryssildprosjektet*. Hentet 4. Mars 2009, fra <http://web.hil.no/Kryssildprosjektet>.
- Repstad, P. (2007). *Mellom nærhet og distanse- kvalitative metoder i samfunnsfag*, 4. Opplag. Oslo: Universitetsforlaget.
- Rønnestad, M. (2008). Profesjonsforskningens faser og stridsspørsmål. I A. Molander, & L. Terum (red.), *Profesjonsstudier*. (s. 279-292). Oslo: Universitetsforlaget.
- Schön, D. (1983). *Den reflekterende Praktiker. Hvordan professionelle tænker når de arbejder*. Århus: Forlaget Klim.

Skau, G.M. (2005). *Gode fagfolk vokser*. 3. Utg. Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.

Slagstad, R. (2008). Profesjoner og kunnskapsregimer, I A. Molander, & L. Terum (red.), *Profesjonsstudier*. (s. 54-66). Oslo: Universitetsforlaget.

Smeby, J.K. (2008). Profesjon og utdanning. I A. Molander, & L. Terum (red.), *Profesjonsstudier*. (s. 87-99). Oslo: Universitetsforlaget.

Stjernø, S. (1981). Organisasjonsteoretiske perspektiver. I S. Stjernø (Red.), *Sosialpolitikk, byråkrati, profesjon*. (s. 78-152). Oslo: Universitetsforlaget.

Svensson, L. & Karlsson, A. (2008). Profesjoner, kontroll og ansvar. I A. Molander, & L. Terum (Red.), *Profesjonsstudier*.(s.261-274). Oslo: Universitetsforlaget.

Thagaard, T. (2006). *Systematikk og innlevelse – en innføring i kvalitativ metode*. Bergen: Fagbokforlaget.

Torgersen, U. (1972). *Profesjonssosiologi*. Oslo: Universitetsforlaget.

Universitetet i Oslo. (2009, 25. April). *Pedagogisk psykologisk rådgivning*. (studieretning). Hentet 25. April 2009, fra UIO  
<http://www.uio.no/studier/program/ped-master/radgivning/index.xml> .

Utdanningsetaten. (2009). *Vår virksomhet. Områdedirektører og skolegrupper*. Hentet 15.februar 2009, fra  
[http://www.utdanningsetaten.oslo.kommune.no/var\\_virksomhet/omradedirektorer\\_skolegrupper/](http://www.utdanningsetaten.oslo.kommune.no/var_virksomhet/omradedirektorer_skolegrupper/).

Utdanningsetaten. (2009). *Videregående skoler*. Hentet 15. Februar 2009, fra  
[http://www.utdanningsetaten.oslo.kommune.no/videregaende\\_opplaring/](http://www.utdanningsetaten.oslo.kommune.no/videregaende_opplaring/).

Utdanningsetaten. (2008). *Pedagogisk- psykologisk tjeneste, Oslo kommune*. Hentet 1. Juli 2008, fra <http://www.utdanningsetaten.oslo.kommune.no/pp-tjenesten/>.

---

Utdannings- og forskningsdepartementet. (2004). *Spesialundervisning i grunnskole og videregående opplæring*. Læringscenteret.

Weicher, I. (2003). Utdannelser i forandring – professions- bacheleor og fagforståelse. I I. Weicher, & P.F. Laursen (Red.), *Person og Profession*.(s.107-137). Værløse: Billesø & Baltzer.

Wigum, F. & Caspersen , J. (2008). *Tilbakeblikk på utdanningen. – Yrkesaktivitet, mestring av yrke, oppfølging i arbeidslivet og vurdering av utdanningen*. Hentet 20.mars 2009, fra <http://www.hio.no/content/download/84230/668545/version/1/file/HIO-rapport+nr+2+2008pdf>.

Wormnæs, O. (2007). *Om forståelse, tolkning, og hermeneutikk*. Blandingskompendium 6080. Universitetet i Oslo, SPED 4010, Vitenskapsteori, forskningsmetode og statistikk.

## Vedlegg Intervjuguide

**Tittel:** *Rådgivere i PPT – en undersøkelse om profesjonalitet.*

**Problemstilling:** *Hvordan reflekterer rådgivere i PPT over profesjon og profesjonell kompetanse.*

<p><b>Innledning</b></p>	<p><b>Hensikt med intervjuet</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Masteroppgave i spesialpedagogikk. Undersøke hvordan rådgivere i PPT oppfatter og tenker rundt arbeidet og arbeidsstedet.</b></li> <li>• <b>Deltakelse i et større forskningsprosjekt. ISP, undersøke forholdet mellom utdanning og praksis.</b></li> </ul>	<p><b>Notat</b></p>
<p><b>Innledning</b></p>	<p><b>Anonymitet og etiske hensyn</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Bruk av digital opptaker.</b></li> <li>• <b>Opptak blir slettet etter bruk</b></li> <li>• <b>Notere etter intervjuet dersom det er behov</b></li> <li>• <b>Avklare ønske om godkjenning av utskrift av opptak</b></li> <li>• <b>Avklaring om lojalitet i forhold til informantenes arbeidssted.</b></li> </ul>	<p><b>Notat</b></p>
<p><b>I.</b></p>	<p><b>Informantens bakgrunn og arbeid</b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. <b>Kan du fortelle litt om hvem du er med tanke på dine valg av utdanning og yrke?</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Utdanningsbakgrunn</li> <li>- Bakgrunn for valg av studiet</li> <li>- Viktige erfaringer fra studiet</li> <li>- Yrkeserfaring før og etter utdanning</li> <li>- Hvorfor søkte du jobb som rådgiver i PPT?</li> </ul> </li> <li>2. <b>Hvordan synes du stillingen som PP-rådgiver samsvarer med det du visste før du begynte?</b></li> <li>3. <b>Hvordan opplever du</b></li> </ol>	<p><b>Notat</b></p>



	lønnsforholdene med tanke på arbeidsoppgavene du har?	
II.	<p><b>Kompetanse</b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>4. Kan du fortelle litt om hvilke kunnskaper/ferdigheter du synes er spesielt viktig i jobben som rådgiver?</li> <li>5. Bruker du mye av det du har lært på studiet i din nåværende jobb som rådgiver?</li> <li>6. Bruker du andre sider av deg selv som ikke ble vektlagt i studiet?</li> <li>7. I et yrke hvor man jobber med å hjelpe andre kan man bli følelsesmessig engasjert. Skjer dette noen gang med deg?</li> <li>8. Hender det at du ”tar med deg jobben hjem”?</li> <li>9. Jeg erfarer som veileder at det av og til kan være utfordrende å være nær, imøtekommende og lyttende. Har du noen liknende erfaringer?</li> <li>10. Hvordan ser du på forholdet mellom å være følelsesmessig nær og nøytral og formell?</li> <li>11. Synes du at det er tid nok til planlegging og etterarbeid av dine arbeidsoppgaver?</li> <li>12. Legges det til rette for kollegiale drøftinger rundt rådgivernes arbeidsoppgaver?</li> </ol>	Notat
III.	<p><b>Profesjon</b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>13. Min studie handler om profesjoner. Profesjon dreier seg om yrker basert på teoretisk og spesialisert utdanning (Molander &amp; Terum 2008). Det er mange som ikke har noen spesiell bevissthet rundt det begrepet.</li> <li>14. Hvilket forhold har du til begrepet profesjon? <ul style="list-style-type: none"> <li>- (Punkter som kan hjelpe informanten dersom det er nødvendig)</li> <li>- <i>Ordet profesjon betyr på latin</i></li> </ul> </li> </ol>	Notat

	<p><i>”offisiell yrke eller oppgave”.</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- <i>Begrep som ble knyttet til vitenskaplige yrker som lege, advokat og jurist. Disse profesjonene er fortsatt mektige yrkesgrupper som bestemmer over seg selv.</i></li> <li>- <i>I dag kaller også andre yrkesgrupper seg også profesjon; lærere og sykepleiere.</i></li> <li>- <i>Innen profesjonsforskningen mener flere at en profesjon må være bygd på vitenskapelig kunnskap.</i></li> <li>- <i>At det for eksempel er forskjell på en elektriker og en psykolog. Andre igjen vil hevde at alle typer yrker er profesjon.</i></li> </ul>	
<b>IV.</b>	<p><b>PPT som virksomhet</b></p> <p>15. <b>Opplever du som rådgiver å tilhøre en gruppe som har en spesiell kompetanse?</b></p> <p>16. <b>Har du muligheter til å påvirke og utvikle arbeidsplassen?</b></p> <p>17. <b>PPT består av logoped, psykologer og rådgivere med master i spes.ped./ped. Hvordan synes du denne tverrfagligheten fungerer?</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Likheter i arbeidsoppgaver</li> <li>- Ulike arbeidsoppgaver</li> </ul> <p>18. <b>PPT er en organisasjon som utfører oppdrag for kommunen/fylkeskommunen. Hvordan ser du på den rollen som PPT har?</b></p> <p>19. <b>Synes du lederne i PPT handler selvstendig i forhold til bestemmelser fra kommunen?</b></p>	<b>Notat</b>
<b>V.</b>	<p><b>Profesjonalitet</b></p> <p>20. <b>Kan du beskrive en vanlig arbeidsdag?</b></p> <p>21. <b>Hvilke arbeidsoppgaver vil du trekke frem som de viktigste?</b></p> <p>22. <b>Er arbeidsoppgavene dine organisert i et spesielt system?</b></p>	<b>Notat</b>

	<p>- Kan du gi en beskrivelse av det?</p> <p>23. <b>Er det arbeidsoppgaver som kun rådgivere kan gjøre?</b></p> <p>24. <b>Har du arbeidsoppgaver som du utøver helt selvstendig?</b></p> <p>25. <b>Kjenner du til andre PP- kontorer?</b></p> <p>- Vet du hvordan disse drives i forhold til din skolegruppe?</p> <p>26. <b>Hvilket forhold opplever du at andre profesjonelle utenfor PPT, som lærere, førskolelærere, har til rådgivere?</b></p> <p>27. <b>Hvilket forhold opplever du at brukere av PPT, som foreldre og barn har til rådgivere?</b></p> <p><i>Jeg vet at lovverket er en viktig del av PPT sine rammer og som påvirker utøvelsen av arbeidet.</i></p> <p>28. <b>Hvilke føringer opplever du at lovverket har for ditt arbeid?</b></p> <p>- hemmende</p> <p>- fremmende</p> <p>29. <b>Synes du at du og dine kolleger utfører en profesjonell jobb?</b></p> <p>30. <b>Hvordan ser du på karriereveier innenfor PPT?</b></p>	
<p><b>Avslutning</b></p>	<p>- Jeg har ikke flere spørsmål. Er det noe du ønsker å tillegge?</p>	<p><b>Notat</b></p>