

Ei undersøking om utfordringane som rådgjevarar i PPT møter i arbeidet retta mot skulen

Elise Aardal



Masteroppgåve i spesialpedagogikk

Det utdanningsvitenskapelige fakultet. Institutt for spesialpedagogikk

UNIVERSITETET I OSLO

Våren 2010

Samandrag

Mål: Målet med masteroppgåva har vore å sjå nærare på og gje innsikt i utfordringane til PP-rådgjevarar med masterutdanning og fordjuping i psykososiale vanskar i deira arbeid i skulen.

Bakgrunn for temaval: Masterprosjektet er ein del av ei større kvantitativ spørjegransking: ”Yrkeskvalifiserende utdanning i møte med praksis. Fra spesialpedagogisk mastergradsstudium til yrkespraksis på det psykososiale området” leia av forskarane E. Kokkersvold, H.H.Sigstad, I.Morken & A. Askildt i regi av Institutt for spesialpedagogikk, Universitetet i Oslo. Eg valde å gå vidare på den delen av undersøkinga som omhandla utfordringane til masterkandidatane i praksisfeltet. Det blei gjort djupintervju på deltakarar frå spørjegranskinga. I intervjuet ynskte eg å undersøka utfordringane i skulen sett ut frå PP-rådgjevarar med mastergrad og psykososial fordjuping sin situasjon. Etter mange yrkesaktive år med nært samarbeid med PPT var det interessant å fordjupa meg i korleis utfordringane i skulen vart vurdert av PP-rådgjevaren.

Problemstilling: Kva spesialpedagogiske utfordringar ser rådgjevarar i PPT i arbeidet retta mot skulen?

Metode: Utvalet i prosjektet har vore avgrensa og det vart valt kvalitativ metode og hermeneutisk tilnærming til forskinga. Informantane kom frå deltakarane i spørjeundersøkinga og intervjuar av PP-rådgjevarane utgjorde datamaterialet. Forskingsmetoden var kvalitativ intervjuundersøking. Eg ynskte ei djupare forståing av nokre få informantar for å skaffa meg ei meir heilskapeleg forståing av utfordringane deira. Svara frå spørjeundersøkinga gav meg hovudutfordringane til PP-rådgjevarane som samla gruppe og eg nytta dei vidare som tematisering for intervjuguiden.

Resultat: Dei spesialpedagogiske utfordringane dreiar seg mykje om kompetanse. Det er større fokus på handlingskompetanse og formell kompetanse enn på personleg og relasjonell kompetanse. Det er behov for forventningsavklaring mellom skule og PPT for å utnytta og omsetja kompetansen som finst i systema i praksis og få til samhandling. PPT må koma inn på skulen sin arena med sin spisskompetanse og slik medverka til styrking av relasjonskompetanse. Elevane må sjåast som subjekt og deira utvikling som ein interaksjon mellom eleven og systemet eller miljøet omkring. Funna syner at avklaringane av viktige omgrep som systemarbeid, psykisk helse og tilrettelagt opplæring ikkje er gode nok i skulen og til dels òg i PPT. Dette er medverkande til at skulen lett styrer seg sjølv, blir verande i gamle spor og det er vanskeleg å få til endring og innovasjon. Det er funn som syner at skulen generelt er sein med tilvising og igangsetting av tiltak for elevar med særlege behov. Det kan tolkast som trong for meir spesialpedagogisk kompetanse inn alt frå dei pedagogiske grunnutdanningane. Meistringsfokus må sterkare inn i skulen. Skulen må starta der eleven er i utviklinga si og kompensera på område der eleven har vanskar med læring.

Det kan synest som skulen treng generell avklaring av overordna omgrep og la dei bli ein del av ei samla pedagogisk plattform som kan gje langsiktige utviklingsmål og strategiar for det pedagogiske arbeidet. Funna kan tolkast til at slik avklaring kan gje skulen hjelp for endringstrøytteleik som følgje av alle læreplanskifta og endringane dei siste tiåra. Skulen må få ro til å reflektera, finna ut av, omsetja og evaluera alle endringane og planane. Det kjem fram uro for aukande bruk av assistentar i skulen og manglande vurdering av tiltaka og resultata ovanfor elevar med særlege behov.

Masterkandidatane er generelt nøgd med utdanninga si, men ein finn utfordringar i høve til profesjon og status, mellom anna i høve profesjonstittelen og styrking av tverrfagleg arbeid i PPT. Det synest å vera ei utfordring at PPT berre har rådgjevande mandat og eit behov for ein sterkare oppfølgings- eller kontrollfunksjon ovanfor skulen.

Føreord

Arbeidet med masteroppgåva har vore ein interessant, utviklande og intens arbeidsprosess. Prosjektet har gjeve meg auka interesse og innsikt for fagfeltet eg har forska på. Det har vore muleg for meg å gjennomføra prosjektet takka vera velvilje og støtte frå fleire hold.

Først vil eg takka velvillige informantar som var villige til å setja av tid og gje meg innsyn i kvardagen sin og ærleg utdjupa utfordringane sine i arbeidet som PP – rådgjevarar i skulen.

Takk til Leikangar kommune og kollegaer i Henjahaugane barnehage som har vore med og lagt forholda til rette slik at eg har kunna kombinert jobb og studiar.

Studievenene som var uunnverlege under opphaldet på Sandane, gav meg god fagleg og sosial støtte gjennom heile studiet. Spesielt vil eg takka Merete N. Nymark som har støtta, rettleia, vore fagleg utfordrande og velvilleg stilt opp gjennom heile prosessen.

Dernest takk til familie som har stått nær, ei særleg takk til Guri som har vore forståelsesfull og tolmodig med ei dobbeltarbeidande mor, og til Lars – eg rakk deg så vidt. Takk til Jan Sigurd for gode drøftingar!

Til slutt vil eg takka rettleiaren min Astrid Askildt som har gjeve meg hjelp og støtte, utfordring og motstand i arbeidsprosessen slik at eg kom i mål med dette store stykket arbeid – den ferdige masteroppgåva.

Innhold

SAMANDRAG	3
FØREORD.....	5
INNHALD.....	6
<u>1. INNLEIING</u>	<u>9</u>
<u>1.1 BAKGRUNN FOR VAL AV TEMA</u>	<u>9</u>
<u>1.2 VAL AV METODE.....</u>	<u>9</u>
<u>1.3 PROBLEMSTILLING.....</u>	<u>11</u>
<u>1.4 EIGA FØRFORSTÅING.....</u>	<u>11</u>
<u>1.5 OPPBYGGING AV OPPGÅVA OG AVKLARINGAR.....</u>	<u>12</u>
<u>2. TEORI.....</u>	<u>13</u>
<u>2.1 PPT.....</u>	<u>13</u>
<u>2.2 PSYKOSOSIALE VANSKAR OG PSYKISK HELSE.....</u>	<u>15</u>
<u>2.3 SPESIALPEDAGOGIKK OG SPESIALPEDAGOGROLLA.....</u>	<u>19</u>
<u>2.4 TILPASSA OPPLÆRING OG SPESIALUNDERVISNING.....</u>	<u>21</u>
<u>2.4.1 Tilpassa opplæring.....</u>	<u>23</u>
<u>2.4.2 Spesialundervisning.....</u>	<u>25</u>
<u>2.4.3 Førebygging og tidleg innsats.....</u>	<u>26</u>
<u>2.4.4 Læring og meistring.....</u>	<u>28</u>
<u>2.5 KOMPETANSE.....</u>	<u>30</u>
<u>2.6 SYSTEM OG INDIVID.....</u>	<u>36</u>
<u>2.7 RESSURSAR.....</u>	<u>39</u>
<u>3. FORSKINGSMETODE.....</u>	<u>42</u>

3.1 VITSKAPSTEORETISK TILNÆRMING - FENOMENOLOGI OG HERMENEUTIKK	43
3.2 DOKUMENTANALYSE	46
3.3 DATAINNSAMLING.....	47
3.3.1 Det kvalitative forskningsintervjuet.....	47
3.3.2 Intervjuguide.....	48
3.3.3 Utval.....	49
3.3.4 Gjennomføring av intervju og innsamling av data.....	50
3.3.5 Transkribering.....	52
3.3.6 Lagring av data.....	53
3.4 ARBEID MED ANALYSE OG TOLKING	53
3.5 EIGA FORSKARROLLE OG UTFORDRINGAR I FORSKINGA.....	55
3.6 RELABILITET, VALIDITET OG GENERALISERING.....	56
3.7 ETISKE VURDERINGAR	57
4. ANALYSE	59
4.1 PSYKISK HELSE OG PSYKOSOSIALE VANSKAR.....	59
4.1.1 Tidleg innsats	65
4.2 TILPASSA OPPLÆRING.....	68
4.3 ARBEID PÅ INDIVID- OG SYSTEMNIVÅ.....	71
4.4 KOMPETANSE.....	73
4.4.1 Høg kompetanse på systemarbeid i PPT.....	76
4.4.2 Utdanning og kompetanse.....	77
4.5 RESSURSAR	80
4.6 ENDRINGSTRØYTLEIK.....	82
4.7 FAGFOKUS OG MEISTRING	85

4.8 STATUS.....	86
5. AVSLUTTANDE REFLEKSJONAR OG KONKLUSJONAR.....	89
5.1 METODISKE OG ETISKE REFLEKSJONAR	89
5.2 HOVUDFUNN OG KONKLUSJONAR	90
5.3 ETTERORD.....	93
KJELDELISTE.....	94
VEDLEGG 1.....	98
VEDLEGG 2.....	101
VEDLEGG 3.....	102
VEDLEGG 4.....	104

1. Innleiing

1.1 Bakgrunn for val av tema

Masterprosjektet er ein del av ei større kvantitativ spørjegransking:

”Yrkeskvalifiserende utdanning i møte med praksis. Fra spesialpedagogisk mastergradsstudium til yrkespraksis på det psykososiale området”. Dette prosjektet er leia av forskarane E. Kokkersvold, H.H. Sigstad, I. Morken & A. Askildt, i regi av Institutt for spesialpedagogikk ved Universitetet i Oslo. Eg valde å ta utgangspunkt i den delen av granskinga som omhandla utfordringane til masterkandidatane i praksisfeltet. Det blei gjort djupintervju på deltakarar frå spørjeundersøkinga. I intervjuet ynskte eg å undersøka korleis utfordringane i skulen vart sett på av PP-rådgjeverar med mastergrad og psykososial fordjuping. Etter mange yrkesaktive år med nært samarbeid med PPT var det interessant å fordjupa meg i korleis dei såg på dette.

Med prosjektet hadde eg ynskje om å fordjupa meg i det spesialpedagogiske feltet både ved å sjå på utviklinga innan faget i seg sjølv og på kva som har skjedd med samfunnet sitt syn på det spesialpedagogiske området, spesielt med fokus på psykososiale området. Det er ei stor utfordring for dei offentlege utdanningsinstitusjonane til ei kvar tid å ha nærleik til samfunnet slik at innhaldet i utdanningane er i samsvar med behova i praksisfeltet. Desse utfordringane finn ein innan alle utdanningar, men det kan synest som ekstra utfordrande for institusjonane som utdannar pedagogar.

1.2 Val av metode

Føremålet med masterprosjektet mitt er å undersøka kva masterkandidatar med psykososial fordjuping innan spesialpedagogikken, ser på som dei største yrkesutfordringane sine. Tekstdata innhenta eg frå eit større forskingsprosjekt som

har som føremål å undersøka korleis masterkandidatar opplever at kunnskapen dei har tileigna seg gjennom masterstudiet i spesialpedagogikk med fordjuping i psykososiale vanskar, er i tråd med krava dei møter i praksisfeltet. Mine data frå forskingsprosjektet var i første omgang avgrensa til to svar der spørsmåla hadde ein open karakter. Dette materialet vart for lite til mitt prosjekt, men dokumentanalysen blei nytta som supplement til intervju av informantar frå hovudprosjektet.

Metoden er kvalitativ og deler av designet hadde mønster som dokumentanalyse (Thagaard, 2009). Eg nyttar teori frå det psykososiale feltet ved sidan av offentlege utredningar, dokument, lovverk og planar. Det er den teoretiske referanseramman som skal vera med på å tolka og forklara dei mønstra eg ser i dei innsamla data. I empirisk forskning undersøker og underbygger ein teoretiske hypotesar. Ved å ta utgangspunkt i empiriske data, kan ein utvikla nye teoriar og hypotesar (Befring, 2007; Chalmers 2003). Det er såleis ei induktiv tilnærming eg vil gjera meg nytte av i mi forskning (Ryen 2002; Thagaard 2009). Utfordringa ved ei slik tilnærming kan vera at forskaren kan omformulera teori som alt er kjend, til ein meir prinsipiell teori for å få denne til å byggja opp om forskaren si eiga tolking av empirien (Thagaard 2009).

Grunngjevinga for val av kvalitativ forskingsmetode kom òg som ei følgje av utviklinga i prosjektet. Prosjektet mitt var som nemnt først tenkt som ei dokumentanalyse der svara eller data frå informantane i hovudundersøkinga skulle analyserast opp mot offentlege utredningar og lovdokument og spesialpedagogisk teori. Svara frå informantane på kva dei såg som utfordringar innan det psykososiale fagfeltet i nær framtid, var svært knappe og lite utdjupande, og kunne ikkje nyttast aleine som data. Det var då nærliggande å gjera djupintervju av nokre av deltakarane (Dalen, 2004; Ryen 2002).

1.3 Problemstilling

Føremålet med undersøkinga er å få auka kunnskap om utfordringane til PP-rådgjevarar i møtet med skulen. Det vil vera rådgjevarar med mastergrad og fordjuping i psykososiale vanskar sine utfordringar som blir løfta fram.

I utforminga av problemstillinga var eg klar over at undervegs i prosjektet vil utforminga kunna bli påverka både av dei data som blir samla inn og korleis analysen blir utført. Eg vil søkja å utvikla problemstillinga gjennom den innsikta og forståinga eg får undervegs i arbeidet med prosjektet. Problemstillinga var og ei rettesnor for korleis eg vidare la opp prosjektet (Thagaard, 2009). Slik kom eg fram til problemstillinga :

Kva spesialpedagogiske utfordringar ser rådgjevarar i PPT i arbeidet retta mot skulen?

Pedagogisk-psykologisk teneste blir i prosjektet omtala som PPT eller PP-teneste. Dei tilsette i PPT med spesialpedagogisk mastergrad blir omtala som PP-rådgjevarar eller rådgjevarar i PP-tenesta. For å skilja mellom dei tilsette nyttar eg ikkje rådgjevarar om logopedar og psykologar, her nyttar eg profesjonstittelen.

1.4 Eiga førforståing

I hermeneutikken er førforståing det å forstå andre eller situasjonen på bakgrunn av egne erfaringar, kjensler, tankar og den kulturen me er ein del av (Røkenes & Hansen, 2006). I alt forskingsarbeid der ein vel tema og problemområde ut frå eiga interesse, har ein alltid med seg ei førforståing av temaet. Denne førforståinga må eg vera bevisst gjennom heile forskingsprosessen, slik at ikkje data, funn og analyse vert farga av egne synspunkt (Fuglseth, 2007).

1.5 Oppbygging av oppgåva og avklaringar

Etter innleiande del går forskingsrapporten over i presentasjon av teorigrunnlaget som er retta mot empirien i prosjektet. Det har vore gjort mange val undervegs. Dette har vore val som i stor grad har vore styrt av svara frå informantane og funna som eg gjorde.

Del tre er methodedelen av rapporten. Der gjer eg greie for val av kvalitativ metode og korleis eg gjorde meg nytte av metoden gjennom prosjektet. Eg gjer greie for gjennomføringa av sjølv forskingsprosjektet og val som var nødvendige å gjera for å få det til. Til slutt i denne delen presenterer eg forskningsetiske utfordringar.

I analysen, som er del fire, tolkar eg funna frå empiridelen og knyter teoretiske samanhengar frå del to til funna eg har gjort. Til sist reflekterer eg over eigne val og vurderingar knytt til undersøkinga og metoden og avsluttar med konklusjonar og etterord.

Teorikapitlet inneheld utdjujing av teoretiske område som underbyggjer dei utfordringane som informantane med dagleg yrkespraksis i PPT opplever i kvardagen. PP-rådgjevarane sine utfordringar var knytt opp til på den eine sida faglege utfordringar som tilsett i PP-tenesta, og på den andre sida knytt til skulen sine utfordringar. Desse utfordringane var det naturleg å ta utgangspunkt i når djupintervjua skulle gjerast. Utfordringane i skulen vart i intervjua sett ut frå rådgjevarane sin ståstad.

Teorikapitlet vart delt inn etter tema som kom fram i intervjua. Nokre av desse inndelingane vil eg gå att i analysen. Det er òg naturleg å ta med noko historikk, rammer og lovverk som er styrande for skulen, PP-tenesta og tilsette der. Dette vil ligga som bakteppe til dei ulike teoriområda som er plukka ut i prosjektet, ved sidan av at det blir trekt føringar til PP-tenesta der det er naturleg undervegs.

2. Teori

For å gje eit innblikk i arbeidssituasjonen til informantane som tek del i prosjektet er det i første del av teorikapitlet naturleg å gje ei oversikt over Pedagogisk-psykologisk teneste (PPT) sin struktur, mandat, oppgåver og oppbygging.

2.1 PPT

PP-tenesta er i dag heimla i §5 i Lov om grunnskulen og den vidaregåande opplæringa av juni 1998 (Opplæringslova, 1998), første gong fastsett i grunnskulelova av 1969. PP-tenesta starta med dei første skulepsykologiske kontora oppretta i Aker i 1946. Dei første bindande bestemmelsane om skulepsykologtenesta kom i folkeskulelova i 1955. Endringa av grunnskulelova i 1975 førde til at eit tilpassa opplæringstilbod for alle vart heimla i denne lova. Retten til spesialundervisning og spesialpedagogisk hjelp blei dermed utvida til òg å gjelda barn i barnehagar og vaksne. PP-tenesta blei lovfesta med eigen paragraf i lova. Lov om spesialskular blei samtidig oppheva, slik det går fram i St.meld. nr. 23 1997-98 (Kyrkje og undervisningsdepartementet, 1998).

Lovendringane førte til endring av arbeidsoppgåvene for PP-tenesta. Frå kategorisering av elevar innanfor eit segregerte skulesystem, til systemarbeid ut mot skular og barnehagar. Opplæringslova (1998) sette krav om individuelle opplæringsplanar (IOP) for alle som fekk spesialundervisning. Skulen si verksemd skulle tilpassast evne og føresetnader hjå den enkelte eleven (Askildt & Johnsen, 2008). St.meld. nr. 23 1997- 98 tek og føre seg oppgåvene til PP-tenesta som er arbeid med førebygging, praktisk rådgjeving, undersøkingar og direkte og indirekte hjelp til barn og elevar (Kyrkje og utdanningsdepartementet, 1998).

Barn og unge, skular og barnehagar i alle kommunar og fylkeskommunar har såleis ein lovfesta rett til pedagogisk-psykologisk rådgjeving. Det same gjeld for vaksne med trong for spesialundervisning. PP-tenesta er viktig for å nå samfunnspolitiske

mål for barn og unge og skapa ein skule og barnehage for alle. Tenesta skal sørgja for at elevar som ikkje har eller som ikkje kan få tilfredstillande utbytte av det ordinære opplæringstilbodet, får vurdert sin rett til spesialundervisning.

Det er krav om sakkunnig vurdering dersom slik undervisning blir funnen som rett. I tillegg skal tenesta hjelpa skulen og barnehagen i arbeidet med kompetanseutvikling og organisasjonsutvikling for å leggja opplæringa betre tilrette for elevar med særlege behov. PP-tenesta kan organiserast kommunalt eller interkommunalt.

Det er vanleg å skilja mellom tre faggrupper innanfor gruppa tilsette i PPT: PP-rådgjevarar, spesialpedagog/pedagog og sosialfagleg personell. Departementet fekk med heimel i Opplæringslova fullmakt til å utarbeida føresegner om oppgåvene til PP-tenesta. Fullmakta galdt ikkje område som storleik på kontora og kompetansekrav i tenesta. Fordelinga av fullmakt kan sjåast i samanheng med utviklinga i det offentlege elles der kommunar og fylkeskommunar fekk større fridom til sjølv å organisere eigne tenester på mange område slik det blir skissert i Norges offentlege utredningar, nr 18 (Kunnskapsdepartementet, 1995) og Ot.prp. nr. 46 (Kyrkje-, utdannings- og forskingsdepartementet, 1998). Ulike prioriteringar og økonomi i kommunane og fylkeskommunane, kan føra til ulik rekruttering av fagpersonar.

I Norges offentlige utredninger, nr. 18 (Kunnskapsdepartementet, 2009) viser tal frå perioden 1980-2007 at PP-rådgjevarane (her inngår psykologar og masterkandidatar) utgjorde mellom 40 og 50 % av stillingane i heile perioden. Talet på psykologar har gått sterkt ned, medan delen av pedagogar og spesialpedagogar med hovudfag og master har auka. Gruppa med spesialpedagogar / pedagogar har auka frå 30 til 40 % same tidsrom. Delen av sosialfagleg personell som sosionomar, barnevernspedagogar og vernepleiarar har minka frå 21 til 6 % i perioden. PPT si tverrfaglegheit er såleis redusert og har vorte ei meir pedagogisk/spesialpedagogisk teneste. Dette er ei uventa utvikling sidan elevar med psykososiale problem er ei så stor gruppe og psykologar og sosialfagleg personell har relevant kompetanse ovanfor denne gruppa. Ei forklaring kan vera at PPT sitt sterke fokus på sakkunnig arbeid gjer at pedagogar /

spesialpedagogar sin kompetanse er meir etterspurd og med det får større prioritet (ibid).

Hovudutfordringa til PPT i dag er sterkt tidspress og vanskar med å koma inn på skulen sin arena. Skulen opplever at dei tilsette i PP-tenesta har tilstrekkeleg kompetanse, men at deira arbeid i hovudsak er innanfor dei to første delane av § 5-6 i Opplæringslova som er arbeid med sakkunnige vurderingar og individretta rettleiing. PP-tenesta går inn i skulen for å vurdere enkeltindivid utan at konteksten, klassen, blir trekt inn i vurderinga. PP-tenesta seier at skulen ikkje etterspør deira systemkompetanse, medan skulen gjev uttrykk for at PP-rådgjevarane er for individretta (ibid).

2.2 Psykososiale vanskar og psykisk helse

Omgrepet psykososiale vanskar femnar om introverte og ekstroverte uttrykksformer som skapar store problem både pedagogisk og psykososialt. Vanskane kan visa seg i manglande evne til å etablere sosiale relasjonar, i avvikande åtferd og følelsar i normale situasjonar over tid og i å ha nedstemt stemningsleie og tendens til psykososiale plager. Barnet sin oppførsel vil vera avhengig av og under påverknad av vaksne sine forventningar og kontekstuelle og læringsmessige betingelsar. Manglande samsvar mellom krav og forventningar, som blir stilt barnet på ulike utviklingstrinn og vanskar mellom kontekst og individ, verkar inn på den psykososiale utviklinga til barnet. Slik treng ikkje psykososiale vanskar å botna seg i at individet kjem tilkort eller sviktar. Det kan like gjerne vera ein reaksjon på ugunstige eller skadelege føresetnader for oppvekst og læring (Nordahl & Sørli & Manger & Tveit, 2005). Det er lite eintydige svar på kva som fungerer som gode løysingar på desse vanskane. Oppvekstproblema for barn og unge med psykososiale vanskar er store og det synest vanskeleg for skulen og samfunnet å koma fram med dei rette faglege tilnærmingane for å gje gruppa ei best muleg framtid.

Nyare forskning viser til at personane si eiga evne til meistring og kva erfaringar og ressursar dei sit inne med, er viktigare enn metodane som blir nytta til å hjelpa dei (Befring 2008a). Vanskar på det psykososiale området er sterkt avhengig av eller skjer i nær samanheng med den konteksten, kulturen og miljøet som barnet lever i (Sørлие 2000). Det er nærliggande for meg å tenkja at endringar i samfunnet sitt syn på spesialundervisning også vil få følgjer for barn og ungdom med psykososiale vanskar. I offentlege utredningar og politiske dokument vil samfunnet sitt syn på området kunna tolkast. Spesialundervisninga si utvikling som følgje av politiske svingingar og endring av læreplanar, kan vera interessante i denne samanhengen. I tillegg kan det vera interessant å trekka historiske liner til røtene av fagområdet spesialpedagogikk og sjå på faget sin ståstad i dag. Slik det kjem fram i Norges offentlige utredningar, nr. 18 (Kunnskapsdepartementet, 2009) er elevar med psykososiale vanskar ei av dei største gruppene av behovssøkarar i PP-tenesta, ved sidan av elevar med ulike lærevanskar. I hovudundersøkinga var det og behov innanfor denne gruppa som flest informantar hadde framheva som utfordrande for arbeidet.

I følgje Opplæringslova § 9 (1998) har skulen eit klart mandat til fokus på psykososial utvikling gjennom fremjing av sosial fungering, fagleg framgang og vidare utvikling av sjølvbildet og god psykisk helse. Tilrettelegging for og opparbeiding av venskap og relasjonar mellom elevar er styrkande for den psykiske helsa til elevane og verkar førebyggjande i høve utvikling av psykososiale vanskar. God psykisk helse er uttrykk for den evna mennesket har til å fordøya påkjenningane i livet (Berg, 2005). Med andre ord har den psykisk helsa vår nær samanheng med evna vår til å meistra eigen kvardag. Det offentlege si satsing på psykisk helse er framstilt i St.prp. nr. 63 (Sosial- og helsedepartementet, 1998). Opptappingsplanen for psykiske helse 1999-2006 legg vekt på at førebyggings- og meistringsperspektivet skal stå sterkt i kommunane sin bruk av tildelte midlar.

Grunnlaget for god psykisk helse blir lagt alt frå fødselen av og vidare opp gjennom oppveksten og er ein reiskap for harmonisk samspel både med seg sjølv og

omgjevnaden. Erfaringar som borna gjer i dei første leveåra gjennom omsorg og aktivitet har stor påverknad på utvikling av eit positivt sjølvbilde og på sosial fungering. Vanskelege oppvekstvilkår og dårlege foreldrefunksjonar er risikofaktorar som forsterkar ei uheldig utvikling av den psykiske helsa gjennom oppveksten. Psykiske vanskar og utvikling av psykosar i ungdomsåra er ofte forankra i tidlegare negative erfaringar (Sommerschild & Grøholt, 1999).

Foreldra spelar ei stor rolle for utviklinga til barn og unge, samtidig som skulen kan vera ein viktig støttespelar og bidragsytar for utvikling av god psykisk helse. Tverrfagleg arbeid mellom dei ulike oppvekstarenaer og offentlege etatar er grunnleggande nødvendig for å koma tidleg på bana og fanga opp barna og familiane som treng hjelp og støtte i utviklinga si (Berg 2005).

Målet med eit tverrfagleg samarbeid må vera å utnytta den enkelte deltakar sin kompetanse og skapa ein meir felles plattform for arbeidet både formelt og uformelt. Dette er utfordrande arbeid og kan ta tid før det lukkast. Di meir ulike profesjonane er, di meir krevjande er arbeidet (Lauvås & Lauvås, 2004). Noko av det som kan hindre samarbeidet mest er profesjonsorganiseringa, profesjonaliseringa og maktkampen mellom profesjonar, andre yrkesgrupper og brukarane.

Tverrfagleg teamarbeid skjer oftast ved danning av horisontalt organiserte team frå ei vertikalt leda gruppe av tilsette. I moderne organisasjonstenking har dei som står brukaren nær i arbeidet, eit relativt stort ansvar i avgjerdsprosessen. I utgangspunktet er det teamet som diskuterar seg fram til avgjerder og som står ansvarleg for at avgjerda er fagleg haldbar og har juridisk grunnlag (ibid). Makt- og verdibarrierar eller konflikhtar kan vera sterke hinder både i tverrfagleg teamarbeid og i innovasjonsarbeid og på det spesialpedagogiske feltet er det mange slike konflikhtar (Skogen & Holmberg, 2005). Eksempel på dette er den politiske målsettinga med å utvikla tilpassa opplæring i ein inkluderande kontekst der nokre vil meina at ressursane må satsast på utdanning til den gruppa som kan bringa landet vidare økonomisk og kulturelt.

Konkurransen mellom ulike profesjonar er eit anna eksempel slik det blir synleggjort i Norges offentlige utredninger, nr 18 (Kunnskapsdepartementet 2009) og hjå Skogen og Holmberg (2005). Til dømes monopolet som psykologane ei tid hadde på å bli formelt godkjende som PP-rådgjevarar i PP-tenesta. Seinare kom pedagogar med hovudfag inn og psykologane og pedagogane allierte seg mot spesialpedagogane som og fekk etablert hovudfag, for å halda dei ute. Det var vanskeleg å sjå at alle profesjonane kunne supplera kvarandre i eit team. I dag gjev alle desse tre utdanningsvegane kompetanse til stillingar som PP-rådgjevarar etter at departementet greip inn (ibid).

Skulen som oppvekstarena er viktig igangsettar av prosessar som fremjar positiv utvikling på det psykososiale området hjå elevane. Læraren er ein nøkkelperson for eleven si utvikling fagleg og sosialt (Skogen & Holmberg, 2005). Det er nødvendig å setja i gang gode lærings sirkular (Nordahl et al, 2005) og fremja meistringsopplevinga (Sommerschild & Grøholt, 1999).

God skuleleiing og gode lærarar er truleg den viktigaste føresetnaden for å utvikla eit godt læringsmiljø. Det er viktig å styrka skuleleiarar, lærarar og anna personale sin kunnskap og bevisstheit i høve til å forstå barn og unge som har det vanskeleg. Mange barn og unge med psykiske vanskar og lidningar opplever kvardagen i skulen som vanskeleg. Dette blir presisert i Norges offentlige utredninger, nr.3 (Kunnskapsdepartementet, 2008). Skulen har eit sjølvstendig ansvar for at det blir vurdert om alle elevane får eit tilfredstillande utbytte av opplæringa og for at skulen bidreg til inkludering og tilpassa opplæring.

Dei barn og unge som treng spesialundervisning, skal få ei tilpassa opplæringa ut frå realistiske mål som er sette, viss muleg, i samarbeid med eleven sjølv og føresette. Slik tilpassa hjelp kan gjevast i form av assistent, tilrettelagt timeplan og arbeidsdag, eige rom for tilbaketrekking, alternativ opplæring utanfor skulen og sjølvsgatt tilrettelagt fagleg opplæring. Dei tilsette i skulen vil, dersom det er trong, få råd og rettleiing frå til dømes skulehelsetenesta. Rektor kan rådføra seg anonymt eller med namn etter samtykke og har ansvar for skulen sine rutinar for god kommunikasjon

med foreldre og elev. Tverrfagleg og tverretatleg samhandling er nødvendig i dette arbeidet og ansvaret i skulen ligg hjå rektor (ibid).

2.3 Spesialpedagogikk og spesialpedagogrolla

Spesialpedagogikk som fagområde handlar om læring og opplæring av menneske med særskilde behov og funksjonshemmingar (Askildt & Johnsen, 2008).

Spesialpedagogikken si oppgåve er å hjelpa menneske som på ein eller annan måte ikkje får den pedagogiske hjelpa dei treng for å utvikla seg og veksa i det samfunnet dei er ein del av (Hausstätter, 2007). Faget har lang tradisjon med europeisk påverknad så langt tilbake som før år 1000 med opplæring av døde og blinde. Frankrike med Edward. Seguin var tidleg ute på 1800-talet.

I Norge kom det i 1896 med Vergemålslova, eit spesielt lovverk som sikra retten for alle til vern, oppdraging og opplæring. Ein hadde tidlegare hatt Abnormskulelova som frå 1881 sikra retten for blinde, døde og åndssvake til opplæring i eigne skular (Askildt & Johnsen, 2008, Befring, 2008b).

Behovet for spesialundervisning og spesialutdanna pedagogar auka kraftig utetter 1960- og 70-talet etter at kommunane blei forplikta til å gje hjelpeundervisning i 1955 (Askildt & Johnsen, 2008; Skogen, 2005). På midten av 80-talet fekk inkluderingsomgrepet og tanken innpass i spesialpedagogikken. Det som tidlegare hadde vore nemnt som integrering gjekk over til å bli inkludering. Dette kom som ein følgje av samfunnet si politiske målseting om å skapa eit inkluderande samfunn med respekt, likskap og deltaking for alle menneske. I L97 vart det vektlagt at inkludering føreset at alle elevar skal ta del både i det sosiale, kulturelle og faglege fellesskapet i skulen. Det er viktig å vera merksam på at inkluderingsideologien ikkje er tiltenkt enkelte elevgrupper. Alle skal ha rett til ein plass i fellesskapet (Skogen, 2005). Denne utviklinga saman med den generelle utviklinga innan spesialpedagogikken med nedlegging av spesialinstitusjonar og spesialskular, viser att i spesialpedagogikken sine ulike program eller måtar å hjelpa dei menneska på som på

ein eller annan måte ikkje får den hjelpa dei treng til å veksa og utvikla seg i samfunnet dei er ein del av. Samfunnet set seg høge ideal og spesialpedagogikkfaget har som oppgåve å verka til at realitetar og ideal nærmar seg kvarandre (Häusstatter, 2007; Skogen, 2005).

Samordningsdebatten som gjekk føre seg på 70-talet der leiarane på Spesiallærarhøgskulen arbeidde for at lærarskulen skulle få status som vitskapeleg høgskule eller universitet og som resulterte i at ein fekk eit nytt fakultet der PFI, ISP og ILS blei sjølvstendige institutt, kan nyttast som illustrasjon på sentrale dilemma innan faget spesialpedagogikk. Dilemma som: Vil ein forvalta spesialpedagogikken som eige fagfelt eller la faget bli ein del av den generelle pedagogikken og skal ein behalda spesialpedagogikken som eige profesjonsfag med fokus på handlingskompetanse eller la det bli eit allmennfag der kunnskap *om*, har fokus (Skogen, 2005). Denne debatten og to-delinga, syner seg og i Norges offentlige utredningar, nr. 18 (Kunnskapsdepartementet, 2009). Midtlyngutvalet som står bak utredninga, har i store deler av utredninga delt seg i to syn og fleirtalet i innstillinga til utvalet kan synest som om dei er i den allmennpedagogiske delen av spesialpedagogikken. Det er denne gruppa som òg er sterkast for tilpassa opplæring med mindre fokus på alvorlege vanskar.

Det er behov for å styrka den spesialpedagogiske kompetansen innan grunnutdanningane utan at det skal gå på kostnad av profesjonsfaget og spisskompetansen. Det er ikkje nok å få fram og formidla kunnskap om det spesialpedagogiske fagfeltet dersom målet er at eleven skal få lagt til rette si tilpassa opplæring. Då trengst det handlingskompetanse, noko som gjer til at det spesialpedagogiske faget òg må ha tilhald og lojalitet i praksisfeltet. I profesjonsfag som spesialpedagogikken er det ikkje nok å få fram ny kunnskap gjennom forskinga berre for kunnskapen si eiga skuld. Her må brukaren sine behov takast med og forskingsrelevansen må vurderast opp mot dette. Profesjonelle må både forstå og forklara ut frå teorien og praktisk løysa oppgåvene med kunnskap og ferdigheiter. Dermed er både teoretisk og empirisk forskning viktig. I profesjonsutdanningane blir

forholdet mellom teori og praksis og integrering av ny og gamal teori til eiga erfaringsverd, eit kvalitetskrav. (Skogen, 2005; Nygren, 2004).

Debatten har gått om ein ved å utdanna spesialpedagogisk spisskompetanse hindrar ein inkluderande skule. På same tid ber skulen om til dømes spisskompetente realistar inn i eit system som er bygd opp etter filosofien i den teknokratiske tradisjonen der kritikken ofte er at ein slik organisasjon har låg fleksibilitet og framandgjering (Skogen & Holmberg, 2005). Fagpersonar med høg spisskompetanse og høg grad av profesjonsbevisstheit arbeider ofte i system med hierarkisk oppbygging.

Skal ein få til funksjonelt tverrfagleg arbeid, krev det at ein får fagpersonar som er vande til å jobba i hierarkiske system, til å fungera saman i vertikale system der eit felles mål for arbeidet er hjelp til elevar med individuelle behov (Lauvås & Lauvås, 2004). Skulen skal evna å løysa eit sett av mange ulike oppgåver og må utvikla og ha tilgang på fleire ulike organisasjonsmønster som til dels bør kunna utviklast undervegs. Dette er i tråd med tradisjonane innan sosioteknisk tenking som er eit forsøk på å sameina dei to tradisjonane teknokratisk og humanistisk organisasjonsteori. Innanfor denne tradisjonen tenkjer ein meir kontinuerleg organisasjonsutvikling framfor å velja ut ulike organisasjonsformer (Skogen & Holmberg, 2005). Med ei slik tenking skulle skulen kunna ta imot spesialistar som kan jobba i sjølvstyrte tverrfaglege arbeidsgrupper der dei ulike profesjonane og spesialistane kan nå konkrete mål i arbeidet med elevane sine spesielle behov. Her blir fridom kombinert med ansvar og fleksibilitet og kreativitet med resultatorientering (ibid). Slik det fungerer i dag blir hjelpa gjennom spesialpedagogikken ofte gjeven som individuell tilrettelegging ut frå den enkelte sin trong for støtte.

2.4 Tilpassa opplæring og spesialundervisning

Første gang omgrepet tilpassa opplæring vart nytta i ein læreplan var i M87. Der var omgrepet omtala som eit grunnleggande prinsipp for all opplæring i skulen. Ein slik

bruk av omgrepet måtte få ein del konsekvensar. Dei offentlege styringsdokumenta og reformdokumenta synest å formidla nokså klart kva tilpassa opplæring er. Det handlar om å gje ei opplæring som passar for den enkelte eleven (Bachmann & Haug 2006, Kirke og undervisningsdepartementet 1987). Ei slik opplæring føreset at læringa startar der eleven er i si eiga læring og utvikling. Opplæringa skal vera i tråd med måla i læreplanane, noko eleven òg skal kjenna til. Eleven sine føresetnader skal vera utgangspunkt for arbeidsmåte og tempo (Skogen & Holmberg, 2005). Tilpassing av opplæringa må såleis i størst muleg grad gjennomførast i ein inkluderande kontekst. Det er stor semje om at opplæringa skal følgje eit slikt prinsipp. Dei store utfordringane kjem når ein skal definera korleis dette bør gjerast i praksis for at opplæringa skal verte optimal for flest muleg. Nokre vil kanskje og seia at dette er ein visjon som er umuleg å innfri. Det kan då vera lett å forkasta visjonen framfor å prøva å nærma seg målet i små trinn ved hjelp av prosessar og forbetringar som må gå heile tida. Sjølv om denne framgangsmåten kan føre til at visjonen ikkje vert nådd fullt ut (ibid).

Bakgrunnen for satsinga på tilpassa opplæring er utgreidd i St.meld. nr.30 (Utdannings- og forskningsdepartementet, 2004). I Norges offentlige utredninger, nr 16 (Utdannings- og forskningsdepartementet, 2003) føreslo Kvalitetsutvalget i sitt arbeid å styrka retten til tilpassa opplæring og å ta bort retten til spesialundervisning. Forslaget om å ta bort retten til spesialundervisning blei ikkje ført vidare, medan den sterke vekta på tilpassa opplæring blei ein del av LK06. Dette gjer at elevar med spesielle behov framleis har ein særskild rett til spesialundervisning ut over retten til tilpassa opplæring. Elevar med spesielt gode evner som treng utfordringar tilsvarande deira føresetnader, kjem òg inn under retten til spesialundervisning. Når ein elev har så dårleg utbytte av den ordinære undervisninga at det kan seiast ikkje å vera likeverdige, har eleven rett på spesialundervisning (Opplæringslova, 1998).

2.4.1 Tilpassa opplæring

Det er vanleg å skilja mellom ei vid og ei smal forståing av omgrepet tilpassa opplæring i faglitteraturen. Den smale forståinga er gjerne knytt opp til at tilpassing er ulike former for metodar og organisering av opplæringa. Ovanfor den enkelte eleven kan det visa att som igangsetting av ulike tiltak for å gje best muleg opplæring. Den vide forståinga av tilpassa opplæring kan oppfattast meir som ein ideologi eller ei pedagogisk plattform som skal prega heile skulen og verksemda der. I denne samanhengen er det ikkje nok med å sikra organisering og gjennomføring av undervisning, men det krev ein meir omfattande og overordna strategi for å sikra at opplæringa er tilpassa (Bachmann & Haug, 2006).

Ei anna utfordring ligg i at det i offentlege styringsdokument og reformdokument blir klart formidla kva tilpassa opplæring er, men dei same dokumenta er diffuse på korleis ein i skulen skal gå fram for å gje det beste til dei fleste i praksis. Styrings- og reformdokumenta blir i tillegg nytta i politiske drøftingar, noko som gjer til at tydinga vil variera alt etter ideologi og politiske omsyn. Innhaldet i omgrepet vil dermed endrast over tid og ved kvar revisjon av læreplanane. Likevel er det tverrpolitisk semje om prinsippet om ein skule for alle. Ein skule der alle tilsette har eit felles ansvar for at alle elevane uavhengig av bakgrunn, får nytta læringspotensialet sitt (Skogen & Holmberg, 2002).

Prinsippet om ein skule for alle har vore ført vidare opp gjennom tidene i Noreg. Omgrep som allmueskule, folkeskule, grunnskule og einskapsskule viser dette. Styresmaktene tok integreringa på alvor då spesialskulelova i 1975 vart integrert i grunnskulelova (Bachmann & Haug, 2006). Målet er å utvikla ein inkluderande skule med tilpassa opplæring for alle. Inkludering og tilpassa opplæring kan altså sjåast på som ei skulepolitisk fanesak, men som nok kan vera vanskeleg å få gjennomført. Skogen (2005) spissformulerar temaet slik at dei tilsette i skulen aldri kan realisera tilpassa opplæring, men dei må heile tida arbeida for å nå målet. Ved å tenkja langsiktig på ein slik måte vil det kunna utvikla skulen som lærande organisasjon der

skulen heile tida vil vera i utvikling mot betre tilpassa opplæring for flest muleg av elevane.

Alle elevar har ulike læringsstrategiar og kapasitet for læring. For å gje elevane meistringsopplevingar som er ein viktig motivasjonsfaktor for læring, må elevane få realistiske forventningar og utfordringar (Sommerschild & Grøholt, 1999). Dette er store utfordringar for den enkelte lærar og synleggjer behovet for at spesialpedagogiske fagkunnskapar som må vera tilstades i skulen. Behovet kan stettast ved å styrka spesialpedagogikken i den ordinære opplæringa og dermed nå ut med tilpassing til flest muleg elevar og færre vil då trenga spesialundervisning. Vidare må kvaliteten av spesialundervisninga hevast (ibid).

Kvalitetshevinga kan skje gjennom at skuleleiinga prioriterar spesialundervisninga i si planlegging og timefordeling slik at elevane med særlege behov får undervisninga si til best muleg tidspunkt på dagen, av lærarar som er fagleg kompetente og ved at elevane ikkje er meir enn nødvendig ute av klassen. Ei betre samordning av undervisninga og meir spesialpedagogisk kompetanse hjå alle som har arbeid i skulen, vil kunna vera med på å unngå at spesialundervisninga blir opplevd som å motarbeida ideen om inkludering og ein skule for alle (Nordahl et al, 2005; Sommerschild & Grøholt, 1999). Inkludering og tilpassing av opplæringa stiller store krav til skulen. I Norges offentlige utredninger, nr. 16, blir det mellom anna sagt at når noko ikkje fungerer for ein elev må ein i skulen gå frå ei spørsmålstilling som tradisjonelt vil vera: Kva er gale med eleven ?, til eit systemretta spørsmål: Kva er gale med skulen? (Utdannings- og forskningsdepartementet, 2003).

I Norges offentlige utredninger, nr. 18 (Kunnskapsdepartementet, 2009) vert det uttalt at det kan sjå ut som om omgrepet tilpassa opplæring ofte lokalt blir oppfatta annleis enn tiltenkt. Omgrepet blei lansert som eit prinsipp der opplæringa skulle vera for alle, men er for mange vorte ein metode og det som skulle vera ei løysing har vorte eit problem. Skulane må jobba fram ei plattform for inkluderande og tilpassa opplæring som verkar inn på skulekulturen og sikrar at alle lærarane blir gjort ansvarlege for alle elevane sin framgang på alle utviklingsområde.

Med ei slik plattform kan omgrepet tilpassa opplæring bli noko meir enn ei nemning for ein måte å organisera på. Omgrepet føreset at læringa startar for det første der eleven er i si læring og utvikling. Dernest at læreplanen sine mål blir forstått av eleven og til sist at læringa går føre seg på ein måte og i eit tempo som er tilpassa eleven sine føresetnader (Skogen & Holmberg, 2005). Det vil seia at omgrepet kan sjåast på to måtar. På den eine sida ut frå den skulepolitiske tenkinga og på den andre sida det som gjeld dei daglege praktiske utfordringane ute i skulekvardagen.

2.4.2 Spesialundervisning

Utetter 1960-åra vart det fart i debatten om spesialundervisninga i Norge. Dei sterkast funksjonshemma hadde spesialskulane ansvar for og med lange ventelister dit, kom dei første sakene om mangelfull undervisning for retten. Det vart retta kritiske auge på skuletilbodet for dei funksjonshemma og integreringstanken var på frammarsj. Blomkomiteen fekk mandat til å utarbeida forslag til nye lovreglar som kunne erstatta spesialskulelova av 1951 (Askildt & Johnsen, 2008; Skogen 2005). Endringar i grunnskulelova og lova om vidaregåande opplæring vart sett i verk i 1976 og hadde mellom anna med endringar som fekk følgjer for organisering og gjennomføring på det spesialpedagogiske området. Elevar som tidlegare var segregerte i spesialskular fekk no rett til å få opplæringa si i ein inkluderande normalskule.

Opplæringsomgrepet vart utvida slik at barn og unge som ikkje hadde fullt utbyte av tradisjonelle skulefag og teori, no fekk rett til opplæring i skulen. Dette stilte krav til skule og lærar om tilpassing av opplæringa til den enkelte elev sine evner og føresetnader. I den nye lova fekk også barn under skulepliktig alder rett til spesialpedagogisk hjelp slik det kjem fram i St.meld. nr. 23 (Kyrkje-, Utdanning- og forskingsdepartementet, 1998). Den same Stortingsmeldinga klargjer og kva som er bærebjelken i prinsippet om tilpassa opplæring ved å peika på at det pedagogiske arbeidet med å realisera målet om tilpassa opplæring må ta utgangspunkt i evnene og føresetnadene til den enkelte eleven. Ein kan først snakka om likeverdig opplæring når alle elevar i skulen uavhengig av bakgrunn, evner eller funksjonshemmingar,

møter utfordringar som er i samsvar med føresetnadene sine. Ei slik opplæring set store krav til differensiering med utgangspunkt i sentrale læreplanar.

Tanken om einskapsskulen der ein kombinerer fellesskap og mangfald gjennom inkludering og individuell tilpassing er eit eksempel på dette. Spesialundervisning kan seiest å vera ei form for tilpassa opplæring (Bachmann & Haug, 2006). Elevar som har krav på spesialundervisning skal ha eit særleg behov på det viset at dei ikkje kan få tilfredstillande utbytte av den vanlege opplæringa (Opplæringslova, 1998). Dette er elevar som PPT gjev sakkunnig tilråding til og som etter kommunalt vedtak kan få spesialundervisning. Spesialundervisning er dermed ei særskilt tilrettelagt opplæring for å sikra enkelte elevar retten til tilpassa opplæring. Det er ein juridisk rett som føreset at det ligg føre sakkunnig tilråding før enkeltvedtak etter forvaltingslova blir gjort.

I høve til psykososiale vanskar vert det ofte framheva at avvikande og utagerande, eksternalisert åtferd er eit relativt stort problem i skulen i dag. Elevane gjev uttrykk for at det er mykje uro og forstyrringar i skulen og lærarane brukar mykje tid på å få ro i klassen. Denne situasjonen har vore til dels konstant over tid (Utdanningsdirektoratet, 2009). I mange av desse tilfella kan spesialundervisninga ha ein avlastningsfunksjon meir enn omsyn til den enkelte elev sine behov. Det blir hevda at det er hovudvekt av gutar og minoritetsspråklege elevar som får spesialundervisning, kan ha noko av grunnen her, slik det blir framstilt i Norges offentlige utredninger nr. 16 (Utdannings- og forskningsdepartementet, 2003).

2.4.3 Førebygging og tidleg innsats

Psykososiale vanskar og avvikande åtferd kan førebyggast og reduserast langt meir effektivt enn det blir gjort i dag. Tiltak for enkeltelevar har vist seg å ha avgrensa effekt. Tiltaka må settast inn både på skule-, gruppe- og individnivå med utgangspunkt i læraren som gruppe- eller klasseleiar. Tverrfagleg samarbeid på fleire arenaer har vist svært lovande resultat i høve til å redusera problemåtferd og utvikla sosial kompetanse og må takast i bruk innanfor skulen sine ordinære rammer ved å

etablere eit nært samarbeid med eleven og alle partar rundt eleven. Ved å tilpassa arbeids- og læringsmetodar og skapa meir motiverande læringsmiljø med utgangspunkt i den enkelte sitt meistringsnivå, skulle det kunna føra til at det ikkje blir større trong for enkeltvedtak på området (Nordahl et al, 2005; Ogden, 2005; Sørлие, 2000).

Det er viktig å setja inn og styrka tidleg innsats på psykososiale vanskar i småskulen sidan prognosane viser negativ utvikling vidare oppover i trinna. Det same gjeld i høve til å ha tidleg fokus på småbarn og spedbarn (Befring, 2008a). Di tidlegare dei psykososiale problema startar, di dårlegare er prognosane seinare i livet. Om lag halvparten av dei som høyrer til den mest utsette gruppa av dei tidleg startande i førskulealder, utviklar alvorlege vanskar som kan enda i rus, vald og kriminalitet. Det er slik nærliggande å tenkja at betydelege ressursar bør setjast inn på å fanga opp og følgja opp desse borna alt frå førskulealder (Sørлие, 2000).

Tiltaka bør setjast inn på flest muleg område i eleven og barnet sitt nettverk (heime, skule, vener, fritid) og ovanfor eleven sjølv. Det må skapast positive relasjonar der læraren er sentral. Fokus må setjast på det eleven får til, for at læringa skal gje positive opplevingar. Slik får eleven tru på seg sjølv og tillit til eigne krefter, noko som og bidreg til at barn og unge får tru på at dei har ei framtid. Misser eleven seinare noko av skulen sine normalkrav ved at eleven får ta del i arbeids- og samfunnsliv, må ein ha tru på at med prinsippet om livslang læring vil dette bli kompensert seinare i livet (Befring, 2008a).

Det blir ofte skilt mellom tre ulike former for førebygging: universal, selektiv og indikert. Universal eller primær førebygging er generelle tiltak for heile folkesetnaden, ofte som helsefremmande tiltak. Målet er då å hindra at problem oppstår og haldningar som at mennesket er aktør i eige liv, kan vera hjelp til sjølvhjelp i denne samanhengen. Selektiv eller sekundær førebygging rettar seg mot grupper eller individ med spesielle behov. Den tek sikte på å hindra at identifiserte problem utviklar seg vidare gjennom tidleg å påvisa risikofaktorane og setja inn tiltak. Indikert eller tertiær førebygging har som mål å redusera og hindra

konsekvensar av problem som allereie har oppstått og vil meir verke som rehabiliterande hjelpetiltak (Killen, 2004).

Førebygging krev langvarig og stabil innsats og faglege prioriteringar, og det finst sjeldan kjappe løysingar. Skule og familie er dei viktigaste arenane for førebygging av psykososiale problem. Foreldra treng opplæring, støtte og rettleiing i oppdragaransvaret og både skule og PPT skal gje tilbod om foreldrerettleiing (Befring, 2008a). Det same vil gjelda barnehagen no som alle barn har rett til barnehageplass. Skulen har lange tradisjonar på å møte problemåtferd med disiplinære straffetiltak og utstøyting. I skulen vil læraren si evne til å oppmuntra, støtta og strukturera og til å bry seg om elevane sine vera ein nøkkelfaktor. Praktisering av all god pedagogikk og spesialpedagogikk er i realiteten førebyggjande verksemd (ibid).

2.4.4 Læring og meistring

Synet på læring er i utvikling og det nye læringsperspektivet inneheld moment som at læring skjer gjennom heile livet og at alle kan læra. Læreprosessen må forståast ut frå ein heilskap der mange funksjonar spelar saman. Både åtferd, kognitive, sosiale og emosjonelle eigenskapar og haldningar spelar saman og verkar inn på haldningar og innstillingar til ein sjølv og andre. Det trengst repetisjon og praktisering av det ein lærer for at det skal bli varig kunnskap. Mennesket er aktiv i sin eigen læreprosess slik at dei ikkje er passive mottakarar, men aktørar i sin eigen læring og utvikling. Læring av sjølvtilit og tru på at ein meistrar gjev grunnlag for motivasjon og frigjering av energi i læreprosessen (Befring 2008c). Skulen vår premierer dei teoretisk sterke elevane med evne til å reprodusera bokleg kunnskap medan elevane som har styrken sin på det praktiske feltet og treng å få gjera seg erfaringar i praksis for å læra, får vanskar med abstrakt bokleg læring. Fråfallet i den vidaregåande skulen er eit døme på dette.

Oppleving av å mislukkast i skulen kan vera medverkande til at eleven utviklar samspelsproblem ved å trekka seg tilbake eller å utagera. Det vil i begge tilfelle

kunne få relativt store følgjer for eleven sitt vidare læringsløp. Desse vanskane aukar etterkvart som krav til resultat også aukar. Ein god relasjon til læraren kan vera avgjerande for at elevar skal kunna meistra vanskelege situasjonar. Sjansen er mindre for at elevane får mentale helseproblem dersom støtta frå læraren er god. Læraren kan vera "den viktige andre" som eleven treng når anna sosialt nettverk har svikta (Berg, 2005, Sommerschildt & Grøholt, 1999). På ungdomstrinnet og på vidaregåande skule blir resultata omgjort i karakterar, teoretiseringa aukar og fråfallet for elevane med ulike lærevanskar aukar (Berg, 2005; Nordahl et al, 2005). Dette kan gje ein skule som er meir oppteken av resultata i læreprosessen uttrykt ved karakterar, enn sjølve den lærings- og utviklingsprosessen som elevane gjennomgår (Berg, 2005).

Oppleving av meistring er nødvendig for læreprosessen og grunnlaget for ei slik oppleving er at det blir sett opp læringsmål for den enkelte elev som det er muleg å nå. Kvart barn har sine eigne utviklingssoner der dei etappevis og i sitt eige tempo opplever meistring. Gjennom meistringsopplevingar bygger ein sine stillas som støtte for å nå vidare til neste trinn i utviklinga si (Vygotsky, 1978). For å oppnå meistring og for å kunna lukkast fagleg i skulen er det vesentleg at elevane på same tid er dyktige sosialt og at dei er har sikker tru på at dei kan meistra og lukkast. Dersom fremming av sjølvtilit er målet i skulen kan tilrettelegging for og sikring av meistringsopplevingar både på det sosiale og skulefaglege området i skulen vera tenleg. Ein slik pedagogisk strategi vil vera meir tenleg enn strategiar der eleven kan få opplevingar av å komma til kort ved at innsatsane primært blir retta mot eleven sine svake sider eller mangelfulle kompetanse (Ogden, 2005; Sørli, 1998).

Fråfallet av elevar i vidaregåande opplæring er ei stor samfunnsutfordring. Bakgrunn for fråfall kan samlast i fire større kategoriar. Det er elevar med låg skåre på sosiale og kognitive ressursar, elevar med prestasjonsmessig styrke, men med orientering bort frå skulen mot arbeid og venner, minoritetsspråklege elevar og funksjonshemma (NOU 2003:16). Desse teikna hjå elevane i fråfallsgruppa er samstemte med risikoteikna for utvikling av psykososiale vanskar både i mild og alvorleg grad. Desse teikna finst dels hjå barna, dels i oppdragarmønstra, dels som kjenneteikn hjå foreldra

og dels i livsførsla til foreldra og dels i ytre kår og miljø (Norsk Forskningsråd, 1998; Sørli, 2000).

Ser ein dette i samanheng er det nærliggande å tenkja at fråfallselevane òg peikar seg ut tidleg i barnehage og småskule alder. Med eit aktivt og velfungerande førebyggjande arbeid kunne dei vore fanga opp og fått hjelp på eit tidlegare tidspunkt. Amerikanske undersøkingar viser positive resultat av effekten av tidleg innsats ovanfor denne gruppa barn. For kvar dollar som blei løyvd til tidleg pedagogisk innsats, sparde staten sju dollar av di dei kunne redusera samfunnet sin innsats seinare i høve til kriminalitet, sosiale utgifter, mental helse og arbeidsløyse (Formo, 2007). Barnehagen, der no alle norske barn har rett til plass, blir ein viktig arena for tidleg intervensjon og oppfølging av enkeltbarnet. Førebygging og stillasbygging kan starta i førskulealder med tilpassa læringsaktivitetar som kan gje nødvendige meistringssopplevingar. I barnehagen er relasjonar til andre barn og innordning i daglege rutinar viktige læringsområde. Barnet treng vaksne som rettleiarar, støtte og tryggleik for å få øvd inn viktige område i utviklinga (Ogden, 2005)

2.5Kompetanse

Krava til kompetanse endrar seg i takt med samfunnsutviklinga. Menneska må skaffa seg dei kompetanseformene som samfunnet stiller krav om, slik det blir framstilt i Norges offentlige utredninger nr. 25 (Kyrkje-, utdannings- og forskingsdepartementet, 1997). Ein må ha eller skaffa seg dei kunnskapane, ferdigheitene og evnene som kan gjera det muleg å løysa og utføra arbeidsoppgåver det er trong for å få utført. Viljen og motivasjonen påverkar evna til å gjera seg nytta av kompetansen ein har tileigna seg. Eit slikt kompetansesyn blir nytta i Norges offentlige utredninger nr. 16 (Utdannings- og forskningsdepartementet, 2003). Det er heilskapleg og omfattar fagkompetanse, læringskompetanse og sosial kompetanse.

For ikkje mange tiår sidan var det vanleg at ein tok utdanninga si og blei ved sin lest resten av yrkeslivet. Det som ofte var viktigast var at ein gjennom arbeidet kunne

brødfø seg sjølv og familien. Mennesket har til alle tider måtta tileigna seg bestemte kompetansar for å stetta dei krava som blir stilt gjennom oppgåver i omgjevnaden. Etter kvart som samfunnet endrar seg vil kravet til og behova for kva kompetanse som er nødvendig òg bli endra. I vår tid går denne utviklinga svært fort og det krevst ei kontinuerleg oppdatering av ulike kompetansar hjå den enkelte arbeidstakar slik det og blir vist til i Norges offentlige utredninger nr. 25 (Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet, 1997).

Hjå europeiske politikarar har det kome eit nytt omgrep som er livslang læring. Dette har vorte innarbeidd i det norske språket og. Omgrepet livslang læring er i dag eit overordna omgrep i dei fleste europeiske land og grunnlag for ulike satsingar innanfor utdanning og kompetanseutvikling. Me lærer heile livet og me må læra for å halda tritt med krava i samfunnet. Noreg si kompetansereform er ei slik satsing, framstilt i St.meld. nr. 42 (Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet, 1998)

Som resultat av den kontinuerlege oppdateringa har det og vokse fram ein ny kompetanse, omstillingskompetanse. Omstillingskompetanse må til for å meistra dei nødvendige og raske omstillingane som er i dagens samfunn og næringsliv (Nygren, 2004).

Omgrepet kompetanse kan gjevast mange former. Kompetanseomgrepet har berre meining når det blir sett i samanheng med noko, i ein bestemt kontekst. I dette prosjektet er det naturleg å setja kompetanse i samanheng med skulekonteksten og forholdet mellom lærar og elev. Vidare med dei oppgåvene, funksjonane og yrkesrolla som PP-rådgjevarar har i høve til arbeidet dei skal utøva i skulen. Deira profesjonelle kompetanse eller profesjonalitet er vidare sett saman av dei kvalifikasjonane som er nødvendige for å utøva arbeidet som rådgjevarar ovanfor skulen (Skau, 2005).

I perioden 2000-2003 vart det gjennomført eit statleg initiert program (Samtak) for å utvikla kompetansen i PP-tenesta og hjå skuleleiarar. Det overordna perspektivet var systemarbeid på 3 vanskeområde hjå elevane: lese-og skrivevanskar, samansette

lærevanskar og sosiale og emosjonelle vanskar. Resultata av Samtak viste at programmet var medverkande til å heva kompetansen hjå dei som før var mest kompetente, noko som kan ha ført til auka skilnad i spesialpedagogisk kompetanse mellom skuleleiarar og PP-tenestene, spesielt innan feltet systemretta arbeid (Lie et al, 2003).

Store statlege program har den fordelten at dei kan gje eit felles løft på sentrale fagområde og skapa samanheng mellom sentrale skulepolitiske idear og praksis i skulen. Utfordringane ligg ofte i korleis dei sentralt styrte programma møter dei lokale forholda og behova. Slik den kommunale tenesteordninga står fram i dag, har både skular og PP-teneste fått ei meir sjølvstendig stilling. Dette gjev større ulikskapar i kva system og arbeidsmåtar som utviklar seg innan den enkelte skule og mellom skule og PP-teneste, noko som gjev verknad for kompetansenivået begge stader (ibid).

Generelt kan kompetanse vera ein måte å framstilla dei produserande og skapande evnene som ein finn hjå individ og organisasjonar slik det blir framstilt hjå Eraut (2002) og i Norges offentlige utredninger, nr. 25 (Kyrkje-, utdannings- og forskingsdepartementet, 1997). Hjå individet er det vanleg å gje omgrepet ei tredeling med komponentane kunnskapar, ferdigheiter og evner eller verdiar. Kompetansen vil kunna bidra til å løysa utfordringar og/eller utføra arbeidsoppgåver, slik vil kompetansen òg påverka produktiviteten i organisasjonen. Ein person som har kompetanse er kompetent eller skikka i den forstand at vedkomande har kvalifikasjonane som trengst til å utøva ei bestemt oppgåve eller fylla ei stilling. Personen er kvalifisert eller skikka til dei oppgåvene som vedkomande gjer (Skau, 2005). Denne kvalifiseringa må haldast vedlike og oppdaterast til ei kvar tid for å halda tritt med endringane som skjer rundt personen.

I utviklinga frå student til profesjonell person og profesjonsutøvar skjer det ei kontinuerleg utvikling av personen sine kompetansar for å kunna handla i profesjonelle samanhengar. Det er ikkje generelle kompetansar, men spesielle og konkrete handlingskompetansar som trengst for å handla innanfor bestemte

praksisfelt (Nilsen & Fauske & Nygren 2007). Den enkelte si utvikling som profesjonell person er ein prosess som inneber kontinuerleg utvikling av profesjonell handlingskompetanse. Det betyr at det er kontinuerleg utvikling av dei konkrete kompetansane som personen treng for å kunna handla innanfor bestemte praksisfelt og i profesjonelle samanhengar. Utviklinga skjer på alle plan og arenaer som mennesket tek del i. Læring og utvikling av kompetanse skjer og ved at personen ber med seg læringserfaringar på tvers av ulike yrkesrelevante praksisfellesskapar. Desse fellesskapa vil normalt ha stabil struktur, men vil alltid vera i dynamisk utvikling av di dei er ein møteplass for deltakarar som er på ulike personlege deltakarplan. Den enkelte sin læreprosess vil og vera i stadig påverknad og dei personlege erfaringane, verdiane og kunnskapane vil òg vera under utvikling (Eraut, 2004; Nilsen et al, 2007).

Ei interessant profesjonstilnærming finn ein hjå Nygren (2004) der han gjennom sosiologen Thomas Brante sine utgreiingar om profesjon kjem til at den reelle autorisasjonen av profesjonsutøvaren skjer ikkje ved avsluttande eksamen, men heller etter ei tid med postkvalfisering gjennom ein spesifikk yrkespraksis. Då blir det viktigare å fokusera på forholda mellom, snarare enn på skifta mellom dei profesjonelle personar og profesjonelle arbeidsprosessar innanfor ulike kontekstspesifikke profesjonelle praksisar. Dette kan ein tolka som at utviklinga av kompetansen som lærar og PP-rådgjevar ikkje er ferdig når ein er ferdig utdanna, men den fortset å utvikla seg med vekselverknad mellom teori og praksis og mellom fagpersonane i dei ulike profesjonelle kontekstane. Lærings- eller kompetanseoverføring skjer ved deltaking i ulike praksisfellesskap prega av ulike kontekstar som til dømes utdanning og arbeidssituasjonar (Eraut, 2004).

Det tredelte omgrepet samla profesjonell kompetanse framhevar og det relasjonelle, det som skjer imellom. I arbeid med menneske fangar ikkje den tradisjonelle teori - praksistenkinga inn heilskapen i kompetanseomgrepet. Ved sidan av teoretisk kunnskap og yrkesspesifikke ferdigheiter, gjev personleg kunnskap kompetanseomgrepet heilskap (Skau, 2005). Medan dei to første delane handlar om

allmenne teoretiske og praktisk-metodiske kunnskapar og ferdigheiter i til dømes undervisningssituasjonen, dreiar den tredje seg om kompetanse om den ein er som person både ovanfor seg sjølv og i samspelet med andre. Denne sida av profesjonaliteten vår er unik for den enkelte og er ein kombinasjon av menneskelege kvalitetar som ein tilpassar og nyttar seg av i profesjonelle samanhengar (ibid).

Som profesjonsutøvar treng ein fagkompetanse. Hjå ein dyktig fagperson er kompetansen fletta saman i ein heilskap. Relasjonskompetanse gjer personen i stand til både å møta den andre som subjekt og til å handla instrumentelt i dei situasjonane og relasjonane der dette er rett og tenleg. Til dette krevst at ein har evne til refleksjon og til å begrunna sine handlingar. Som fagperson må ein kunna både handla (handlingskompetanse) og samhandla (relasjonskompetanse) (Røkenes & Hanssen, 2006).

I profesjonsutdanning for arbeid med menneske er det viktig å få til eit godt samspel mellom læring av instrumentelle ferdigheiter og kunnskap på den eine sida og relasjonsforståing, relasjonelle ferdigheiter og etisk refleksjon, på den andre sida. Samspelet må til for å få fram kompetente fagpersonar (Røkenes & Hansen, 2006; Nygren, 2004). Ei pedagogisk utfordring for skulen er å differensiera undervisninga til den enkelte elev. Eleven må gjerast til eit subjekt, der målet er å auka sjølvkjensla og opplevinga av å meistra situasjonen. Eleven må spørjast om kva som blir opplevd som bra og om korleis den ynskjer å utføra arbeidet. Pedagogen må utføra arbeidet tilpassa til den enkelte elev dei har med å gjera (Røkenes og Hansen, 2006).

Verken som lærar eller PP-rådgjevar nyttar det med teoretiske kunnskapar og gode ferdigheiter aleine. Det som ofte avgjer kor langt me kan nå i utvikling av profesjonalitet er i kva grad ein kan ta i bruk sine personlege kunnskapar, erfaringar og ferdigheiter inn i møta med menneska. Det handlar og om i kva grad ein kan gjera seg nytte av tidlegare erfaringar og refleksjon over desse og i kva grad organisasjonen har kultur for slik tenking. Skulen sine pedagogar treng fora som kan gje høve til refleksjon. Det må finnast møteplassar og fora der dette er tema. Dei må få kultur for rettleiing av kvarandre og sleppa andre faggrupper inn på sine arenaer.

Pedagogar treng på den eine sida kompetanse eller kunnskap om faga og fagmetodikk og på den andre sida kompetanse om korleis ein skal få elevane til å spela saman, trivast og utvikla seg i skulen (Opplæringslova, 1998). Desse områda må sikrast i utdanninga av pedagogar. I profesjonsutdanning for arbeid med menneske er det viktig å få til eit godt samspel mellom læring av instrumentelle ferdigheiter og kunnskap på den eine sida og relasjonsforståing, relasjonelle ferdigheiter og etisk refleksjon på den andre sida. Målet er å få fram kompetente fagpersonar (Røkenes & Hansen, 2006; Nygren, 2004). Handlingskompetanse og relasjonell kompetanse må vevast saman til eit heile.

Det som Eraut (2004) nemner som tacit knowledge på engelsk, har gjerne på norsk vore nytta synonymt med taus kunnskap. Tacit knowledge, kan slik eg forstår det med bruk av engelsk dictionary (Oxford, 2009), oversetjast meir som underforstått, eit omgrep som eg opplever seier noko meir enn taus. Her er kunnskapen forstått og oppfatta utan at det direkte er sagt. Det ligg føre ei felles forståing av utføringa på arbeidsplassen under vilkår som tillet liten tid til analyse og rådslaging slik det elles vert føretrekt i høgare utdanning. Denne forma for kunnskap eller kompetanse var lenge lite påakta. Først i dei seinare tiår har diskusjonen og vektlegging av ulike former for praktisk, erfaringsbasert og underforstått kunnskap vorte trekt inn i kunnskapssamanheng.

I tradisjonell profesjonsteori har det vore knytt ei sterk binding mellom profesjon, høgare utdanning og eit vitskapleg kunnskapsgrunnlag og dermed ikkje vore plass til praktisk og underforstått eller uuttalt kunnskap (Eraut, 2004). For personar som deler den same underforståtte kunnskapen kan det vera utfordrande og i første omgang unødvendig å artikulera sin underforståtte kunnskap. Måten å utføra oppgåvene på sit i fingrane og blir berre gjort. Når profesjonsutøvarar med ulik underforstått kunnskap blir bringa saman aukar mulegheitene og behova for å få denne kunnskapen artikulert. Tverrfagleg samarbeid gjer nettopp dette muleg (Lauvås & Lauvås, 2004). For å få bevisstgjort den underforståtte delen av kunnskapen, må den setjast ord på og reflekterast over. Først då kan det som ein alltid har gjort utan å reflektera over det,

bli synleg for ein sjølv og andre og dermed bli tilgjengeleg for vurdering og eventuell endring og forbetring. Organisasjonar må ha fora som gjev rom for og verdset slik refleksjon.

Omgrepet utakt blei bringa inn i intervjuprosessen og kan sjåast i samanheng med i kva grad masterkandidatane opplever å meistra krava som blir stilt i arbeidet retta mot skulen. I Kryssildprosjektet (Fauske & Kollstad & Nilsen & Nygren & Skårderud, 2006) blir omgrepet utakt nytta ved å sjå på utakt mellom utdanningsfæren og yrkesfæren gjennom å få fram kva kjerneoppgåver profesjonen måtte meistra for å nå måla i sitt daglege arbeid og i kva grad dei nyutdanna profesjonsutøvarane har kvalifisert seg til å meistra oppgåvene.

2.6 System og individ

Spenninga mellom individ- og systemperspektiv er og har vore sterkt framme i den spesialpedagogiske debatten i det seinare og i denne debatten skjuler det seg dilemma. Me kjem ikkje bort frå at mennesket lever i ulike system og at desse systema påverkar mennesket uansett kva. Pedagogar treng kunnskap om både organisasjonar og individ for å fungera optimalt og med berre kunnskap på det eine feltet blir det vanskeleg å sjå føre seg gode bidrag til utvikling av ein inkluderande skule. Skal ei slik utvikling skje, treng læraren og skulen det tosidige perspektivet enten det blir kalla systemretta tiltak med fokus på individ eller individretta tiltak med fokus på system (Skogen og Holmberg, 2005).

Biologen Ludwig Von Bertalanffy og hans generelle systemteori frå etter siste verdskrig, var så allmenn at den dekkja både biologiske, maskinelle og sosiale system. Kjernen i denne teorien er at heilskapen er meir enn summen av delane. Systemet er ope og skapar og omskarar seg sjølv gjennom læring (Nordahl et al, 2005). John Dewey har innanfor pedagogikken fokusert dei sosiale sidene ved læring ved å seia at læring er ein relasjonell og mellommenneskeleg aktivitet. Systemteori er eit samleomgrep på tenkemåtar innan ulike empiriske vitenskapar der det blir nytta

omgrepa system og modell. Det finst i dag ikkje nokon einskapleg systemteori (ibid). Det dreiar seg om sosiale system som ikkje er det same som organisatoriske system og fellestrekk i teorien er at aktørar tek del i eit system der den enkelte påverkar heilskapen og at ein sjølv blir påverka av denne heilskapen. Når elevane i ein klasse kommuniserer og samhandlar lagar dei mønstre og den strukturen eller mønstret står fram som eit sosialt system. Mønstra og strukturen påverkar seinare korleis kommunikasjonen og samhandlinga blir i klassen. Dersom me forstår mønstra og strukturen i eit sosialt system kan me og betre forstå handlingane til dei aktørane som er i systemet. Eit slikt systemperspektiv er grunnlag for å forstå korleis åtferdsproblematikk kan møtast og kva det er. Det blir viktig å arbeida med å endra strukturar og mønstre i dei sosiale systema som barn og unge er ein del av, og dernest førebygga og korrigerer psykososiale vanskar. Barn og unge med slike problem er i interaksjon med omgjevnadane sine og endrar me omgjevnaden vil interaksjonane endrast og dermed vil og åtferda bli påverka (Nordahl et al, 2005; Bronfenbrenner, 1979).

Eit systemperspektiv kan innebera, slik det kjem fram i Norges offentlige utredninger nr. 18, å ha ei grunnforståing av at all læring og samhandling må sjåast i samanheng av det miljøet og dei omgjevnadene som til ei kvar tid pregar læringsmiljøet (Kunnskapsdepartementet, 2009). Utviklande interaksjon skjer mellom mennesket i utvikling og miljøet omkring (Bronfenbrenner, 1979). Miljøet omkring kan sjåast på som 3 ulike nivå eller sirkelar i det økologiske systemet mennesket lever i. Sjølv hendingar som går føre seg i samanhengar der personen sjølv ikkje ein gong er tilstades i, vil ha verknad for utviklinga. Ei slik tenking gjev forklaring på at til dømes forhold som om foreldra til eleven er i arbeid eller ikkje, kan ha verknad på åtferda til eleven. Individfokus utelukkar ikkje systemretta tiltak og systemretta tiltak utelukkar ikkje individfokus, dei to perspektiva er gjensidig avhengige. (Skogen, 2005; Bronfenbrenner, 1979).

Skal ein oppnå endringar på systemnivå i skulen vil det vera nødvendig med endra haldningar, arbeidsformer og målsettingar på same tid. Dersom innovasjon og

endring av praksis skal føra til reelle forbetringar er det ein føresetnad at ein har kjennskap til strukturen og kulturen i fagfeltet (Skogen & Holmberg (2005).

Skulevesenet er som mange andre store organisasjonar i næringslivet bygd opp med bakgrunn i den teknokratiske tradisjonen innan organisasjonsteorien (Skogen & Holmberg, 2005; Skogen 2005). Kritikken til denne retninga går på at det er framandgjerering og låg fleksibilitet i ein slik organisasjon. Slike organisasjonar blir ofte rigide system med lite slingringsmon og det gjer det vanskeleg å gjennomføra innovasjonsarbeid. Konservatisme og fastlåsing av praksis kan føra til systembarrierar og motstand mot endring. Skulen får ei hierarktisk oppbygging med klare regel-, belønnings- og sanksjonssystem.

Framandgjeringsproblematikk er ikkje sjeldan i skulen. Til dømes kan faginndelinga verka framandgjerande både for elev og lærar. Det kan vera vanskeleg å sjå heilskapen når ein berre blir presentert for bitar av kunnskap og innsikt. I tillegg ligg nytten og effekten av det ein gjer langt fram i tid og det er vanskeleg å danna seg eit bilde av det ferdige produktet og mening med eige arbeid. I ein spesialpedagogisk samanheng vil desse faktorane skapa ekstra vanskar. Elevane kan oppleva å mislukkast og missa motivasjonen, noko som gjer det vanskeleg å mobilisera energi og lyst til læring (ibid).

Både St.meld. nr. 23 (Kyrkje-, utdannings- og forskingsdepartementet, 1998) og Opplæringslova (1998) vektlegg at PP-tenesta i sitt arbeid må balansera mellom individorientert og systemorientert arbeid. Det er ikkje klare skiljelinjer mellom dei to formene. Eit individorientert tiltak for ein enkeltelev kan munna ut i eit tiltak for ein heil skule og omvendt. Auka satsing på systemretta arbeid har som mål at barnehagar og skular i størst muleg grad skal løysa oppgåvene innanfor eigne rammer og redusera talet på barn og unge som blir tilmelde PP-tenesta for sakkunnig vurdering. Dette målet har vore vanskeleg å innfri. Det kjem fram ved at tal på barn med sakkunning tilråding har stege i perioden frå skuleåret 2003/2004 til skuleåret 2008/2009 med 22% (Grunnskolens informasjonssystem, 2009). På same vis har i

følgje NOU 2009: 18, tidsbruken på sakkunnearbeid i PP-tenesta auka frå 18 % i 2003 til 24 % i 2008 (Kunnskapsdepartementet, 2009).

Nordlandsforskning sin rapport om PPT som er del av Norges offentlige utredninger nr. 18 (Kunnskapsdepartementet, 2009) viser at det er ulike oppfatningar hjå tilsette i PPT om systemarbeid og innhaldet sett i eit systemperspektiv. Ei omprioritering av arbeidet til ein meir systemretta profil har lenge vore ønskt av PPT. Eit systemperspektiv har mellom anna i seg at læring, utvikling og samhandling i barnehage og skule må forståast ut frå miljømessige forhold. Konsekvensen av eit slikt perspektiv er at sjølv når merksemda blir retta mot det enkelte individet eller eleven sitt behov for tilrettelegging, vil ein måtta vurdere tiltak og behov i samheng med det som finst av ressursar og betingelsar i omgjevnaden. Grensene mellom dei individretta og systemretta oppgåvene er ikkje alltid eintydige (ibid).

PP-tenesta sine prioriteringar av oppgåver har dermed ikkje endra seg mykje dei siste åra. Sjølv med klart ynskje om meir fokus på støtte til kompetanse- og organisasjonsutvikling i skulen har tida brukt til sakkunnigarbeid auka parallelt med auke i tal elevar med spesialundervisning.

2.7 Ressursar

Politiske omorganiseringar har ført til at kommunane har fått auka tal oppgåver det siste tiåret medan ressursane ikkje alltid har følgd med. Dette har skapt mange og omfattande omorganiseringar på kommunalt plan. Skulen har opplevd dette gjennom skifte i læreplanar og med dei endringar i timetal for elevar og arbeidstidsordningar for lærarane. Omorganiseringar er ressurskrevande både på mentalt og økonomisk plan.

Ressursbruken pr elev i den norske skulen gjekk opp i perioden 2000-2006 (Education at a Glance, 2009). Det meste av denne auken har gått til lærarløner. I same perioden har timetalet lærarane har i klassen med elevane ikkje auka. Det er lærarane sine bundne timar på skulen som har auka og er større enn i land Noreg kan

samanlikna seg med. Timetalet til elevane i den norske skulen er lågt og lærarane brukar meir tid utanom klasserommet til planarbeid og møte enn i andre europeiske land. Talet på assistentar i skulen har gått opp i same perioden.

Sjølv om overføringane til skulen har auka siste tiåret, så har altså det meste av midlane som vist til ovanfor, gått til auka lærarløner og kommunane har hatt vanskar med å dekkja behovet for rehabilitering av bygningar både av di det krevst ut frå vedlikehaldsomsyn, men og av di det trengst ut frå omsyn til iverksetting av nye læreplanar. Skifte av læreplanar krev kompetanseheving ved sidan av den nødvendige ajourføringa av kompetanse skulen som pedagogisk institusjon, alltid er avhengig av. Omformingane som skulen har vore gjennom set store krav til leiing og endringskompetanse. Overføringane til kommunane har gått ned og sist på åttitalet gjekk ein over frå øyremerka tilskot til rammetilskot til skuleverket, noko som kan synest å ha forverra situasjonen for skulane.

I denne perioden kom og forslaget om å ta bort spesialundervisninga (Bachmann & Haug, 2006). Ein måte å sjå denne utviklinga på er at når ressursane til klasseromsundervisning går ned flyttar det fokuset på det som kostar noko ekstra og i dette tilfellet på spesialundervisning. Dette kan gje ei svekking av ressursane til undervisning generelt. Dermed aukar behovet for spesialundervisning av di dei som treng noko ekstra vil bli ekstra skadelidane når ressursane går ned. Det har vore gjort arbeid i dei fleste kommunar for å redusera talet på spesialpedagogiske vedtak, utan at det viser att på statistikken. Tala frå Grunnskolens informasjonssystem (GSI) frå 2008 viser derimot framleis auke i spesialpedagogiske enkeltvedtak (Grunnskolens informasjonssystem, 2009).

Riksrevisjonen gjorde i 2004/2005 ei undersøking der målet var å kartlegga korleis opplæringa vart lagt til rette på skulenivå, i kva grad skuleeigar har tilstrekkeleg informasjon til å vurdere om skulane har eit forsvarleg opplæringstilbod, kva verksemd fylkesmannen har på området og til sist korleis Utdanningsdirektoratet og departementet oppfyller sitt ansvar innan området.

Samandraget av Riksrevisjonen sin rapport i Stette (2008) viser til resultat som kan få følger for alle elevane i skulen, både normaleleven, elevar utan trong for spesialundervisning, men med behov for ekstra hjelp og elevane som mottok spesialundervisning etter enkeltvedtak. Totale utgifter til skulen har gått opp frå 2001 til 2004. Auken i driftsutgiftene kjem først og fremst frå lønsauke. Tal lærarårsverk har gått svakt ned i perioden, medan assistentårsverk har auka sterkt og elevtalet har gått opp. 65 % av skulane har hatt oppgang i gruppestorleik, men det er store variasjonar mellom skulane. Det var og store variasjonar i driftsutgifter mellom skulane. Ein hadde forventa noko variasjon, men så stor variasjon som tala viste kan det tyda på at det er vesentlege ulikskapar i læringsvilkåra for elvane i grunnskulen. Flest rektorar trekte fram lærarane sin kompetanse i tilrettelegging og gjennomføring av tilpassa opplæring som viktigast for å sikra at elevane får tilpassa opplæring. 56 % av rektorane er nøgd med kompetansen til lærarane.

3.Forskningsmetode

Føremålet med masterprosjektet mitt er å undersøka kva masterkandidatar med psykososial fordjuping innan spesialpedagogikken, ser på som dei største yrkesutfordringane sine. Tekstdata innhenta eg frå eit større forskingsprosjekt som har som føremål å undersøka korleis masterkandidatar opplever at kunnskapen dei har tileigna seg gjennom masterstudiet i spesialpedagogikk med fordjuping i psykososiale vanskar, er i tråd med krava dei møter i praksisfeltet. Mine data frå forskingsprosjektet var i første omgang avgrensa til svar på to spørsmål med open karakter. Dette materialet vart for lite til mitt prosjekt, men dokumentanalysen blei vidare nytta som supplement til intervju av informantar frå hovudprosjektet.

Metoden er kvalitativ og deler av designet hadde mønster som dokumentanalyse (Thagaard, 2009). Eg nyttar teori frå det psykososiale feltet ved sidan av offentlege utredningar, dokument, lovverk og planar. Dette er referanseramma som skal vera med på å tolka og forklara dei mønstra eg ser i dei innsamla data. I empirisk forskning undersøker og underbygger ein teoretiske hypotesar. Ved å ta utgangspunkt i empiriske data, kan ein utvikla nye teoriar og hypotesar (Befring, 2007; Chalmers 2003). Det er såleis ei induktiv tilnærming eg vil gjera meg nytte av i mi forskning (Ryen 2002; Thagaard 2009). Utfordringa ved ei slik tilnærming kan vera at forskaren kan omformulera teori som alt er kjend, til ein meir prinsipiell teori for å få denne til å bygga opp om forskaren si eiga tolking av empirien (Thagaard 2009).

Grunngjevinga for val av kvalitativ forskingsmetode kom òg som ein følge av utviklinga i prosjektet. Prosjektet mitt var som nemnt først tenkt som ei dokumentanalyse der svara eller data frå informantane i hovudundersøkinga skulle analyserast opp mot offentlege utredningar og lovdokument, der den spesialpedagogiske fagteorien skulle vera bakteppe. Svara frå informantane på kva dei såg som utfordringar innan det psykososiale fagfeltet i nær framtid, var svært knappe og lite utdjupande og kunne ikkje nyttast aleine som data. Det var då nærliggande å gjera djupintervju av nokre av deltakarane (Dalen, 2004; Ryen 2002).

Intervjuundersøkingar er ein sær sars veleigna metode for å få informasjon om korleis informantane opplever og forstår seg sjølv og omgjevnaden. Det ville kunna gje meg grunnlag for ei kvalitativ undersøking som materialet frå hovudundersøkinga mangla (Thagaard 2009; Larsen, 2007). Eg var ute etter ei djupare forståing av nokre få informantar for å skaffa meg ei meir heilskapleg forståing av kandidatane sine utfordringar. Svara frå spørjeundersøkinga gav meg hovudutfordringane til kandidatane og eg nytta dei vidare som grunnlag for tematisering av intervjuguiden. Eg hadde som delprosjekt òg tilgang til desse data etter at dei var programmerte og nytta meg av dei mellom anna for å finna fram til eit mest muleg representativt utval av informantar.

3.1 Vitskapsteoretisk tilnærming - fenomenologi og hermeneutikk

Hovudprinsippet i naturvitskapen er verifisering og eventuelt falsifisering av hypotesar og teori. I følge Karl Popper (1902-1994) må all teori kunna falsifiserast for å kunna kallast vitskap. Popper sette fram falsifikasjonsprinsippet som gjekk ut på at alle teoriar må formulerast slik at dei blir muleg å testa. Det er ved falsifisering at ein kjem i kontakt med verklegheita. Humanvitskapane sine primære mål er i følge Popper fortolking av meiningsinnhald og ikkje årsaksforklaringar av hendingar. Slik får humanvitskapen ein hermeneutisk profil og Popper seier vidare at hermeneutisk fortolking vil vere det at forskaren rekonstruerer den problemsituasjonen som den historiske eller sosiale aktør står ovanfor (Gilje & Grimen 1995).

I mitt prosjekt sette eg fokus på masterkandidatane sine subjektive opplevingar frå deira verklegheit i deira kvardag. Eg nytta eit fenomenologisk perspektiv på forskinga. Fenomena eller opplevingane til informantane i praksisfeltet tolka eg så ut frå innhenta teori og mi eiga førforståing av tema. Denne tolkingsprosessen nytta eg for å få ny innsikt og forståing av tema og problemstilling. Eg veksla mellom datatekst (både frå intervju og spørjeundersøking), tekstforståing og teori, kvar gong eg gjekk gjennom materialet. Ein slik prosess har ingen eksakt start eller slutt og blir

framstilt som den hermeneutiske sirkel eller spiral. Omgrepa førforståing, førsteforståing, delforståing og heilskapsforståing vert nytta for å belysa delane i prosessen på veg til høgare innsiktsnivå (Befring, 2007; Gilje & Grimen, 1993; Dalen, 2004; Vedeler, 2000).

I forskning er ein på leit og finn forklaringar på ulike fenomen. Det var denne leitinga som gav meg ny innsikt og var med på å driva prosjektet mitt framover. Som forskar leitar ein etter svar ved å sjå på samanhengar, vurderer resultatane og får ny innsikt som kan gje ny kunnskap eller som kan byggja opp under alt eksisterande kunnskap. Kjem det mange nye innvendingar og vinklingar mot det eksisterande på same tid, kan det skapa eit paradigmeskifte. Paradigmeskiftet i 70-åra gav mellom anna starten på å godta den kvalitative forskingsmetoden. Ved å vektlegga mennesket si utvikling i samspel med omgjevnaden, fann forskinga nytte av sjå på mennesket si livshistorie for å kunna forklara ulike funn i historia til mennesket (Fuglseth, 2007). Det same paradigmeskiftet gav og endring i synet på funksjonshemma og nedlegging av spesialskulane som tidlegare er behandla i teorikapitlet.

Hermeneutisk forskning involverer kunsten å lesa ein tekst slik at intensjonane og meininga bakom det ein ser, blir fullt ut forstått (Moustakas 1994). Dalen (2004) brukar "læra om tolking" om hermeneutikken, der det sentrale er å tolka utsagn for å få tak i ei djupareliggande meining for så å setja budskapet inn i ein samheng eller ein heilskap. I mi forskning ynskte eg at dei enkelte informantane sine opplevingar til saman skulle danna ein heilskap som eg kunne forstå delane ut frå, og omvendt i vekselverknad. Etter kvart fekk eg auka forståing av tema og i den prosessen dukka det opp nye problemstillingar som eg måtte analysere opp mot mi førforståing og teori. Gjennom desse prosessane fekk eg djupare innsikt i tema, prøvde å finna samanhengar og analysere funna.

Hermeneutiske prosessar gjev ny forståing. Forståinga gjer til at me korrigerer fordommane eller førforståinga vår, eller set fordommane til sides slik at me kan høyra kva sjølve teksten har å seia oss. I den hermeneutiske sirkelen blir fordommane våre forbetra i lys av teksten, og me opplever ei forståing som fører til ny

førutforståing. I mitt arbeid skjedde dette etter kvart som intervjuet blei gjort. Avgjerdene eller oppfatningane eg hadde i førevegen og som førde til førførståing, blei konstant sett på prøve. Då eg gav meg inn i nye erkjenningar kunne det skje ei omskaping av oppfatningane mine. I denne prosessen blei ny førførståing varleg forma. Teksten eller det som Gadamer (2003) òg kallar for intervjuprotokollen, sytte for ei viktig beskriving av bevisst erfaring eller oppleving frå rådgjevarane i PP-tenesta.

I mitt prosjekt er og data frå hovudspørjeundersøkinga med som ein del av tekstgrunnlaget. Desse data framstilte utfordringane til kandidatane. Data vart etter gjennomgang og kategorisering, nytta saman med mi førførståing som grunnlag for utarbeiding av intervjuguiden. Reflekterande tolking av teksten var nødvendig for å oppnå ei meir meningsfull forståing av teksten. Den reflekterande tolkingsprosessen inkluderar ikkje berre beskriving av erfaringane når dei oppstår i bevisstheita, men og ei analytisk og skarpsindig tolking av dei underliggende "antakelsane" (historisk og estetisk) som er forklaring for og summen av erfaringane (Gadamer, 2003; Gadamer, 2004).

Då eg hadde ynskje om å forstå teksten måtte eg ikkje i førevegen gje meg over til mine egne og kanskje og, tilfeldige førførståingar og fordommar, for deretter å overhøyra meininga til teksten og forståinga av den. Målet for meg var å forstå teksten og dermed måtte eg vera innstilt på at den skulle sei meg noko og vera mottakeleg for den nye informasjonen teksten gav meg. Då måtte eg i denne prosessen vera bevisst mine egne fordommar slik at teksten fekk høve til å spela seg ut mot mi eiga førførståing. Mi førførståing var alt sett i sving tidleg i prosjektet, alt då interessa for problemstillinga dukka opp. For å oppnå hermeneutisk forståing måtte eg reflektera og veksla mellom eiga førførståing, tekst og teori og informantane sine uttalar gjennom heile prosjektprosessen. Forståing, tolking og bruksmåte er dei tre prinsippa i hermeneutisk forståing (ibid).

3.2 Dokumentanalyse

Dokumentanalyse er forankra i fenomenologisk og hermeneutisk framgangsmåte og har lang tradisjon i kvalitativ forskning. Dokumentdata skil seg frå data samla inn i felten ved at dokumenta er skreve for eit anna formål enn det forskaren skal bruka det til. I prosjektet vel eg å skilja mellom studie av dokument (dokumentanalyse) og studie av tekstane frå intervju (innhaldsanalyse) for å halda desse frå kvarandre. Ordet dokument gjev føringar til offentlege skrifter til skildnad frå til dømes litterære skrifter. I dokumentanalyse må kjeldene vurderast i høve til den konteksten eller samanhengen dei er utforma i (Thagaard 2009).

Svara eg mottok frå hovudgranskinga tidleg i prosjektet mitt, handsama eg som dokument som gav meg eit grunnlag for retninga prosjektet ville ta. Innhaldet i desse dokumenta i tillegg til tilgjengeleg kvantitative data frå hovudgranskinga blei kategorisert og analysert og gav meg informasjon om masterkandidatane som i første omgang blei nytta som grunnlag for intervjuguiden, men òg som medspelande i seinare kategorisering og supplement til innhaldsanalysen av intervjutekstane (ibid). I tillegg til det informantane opplevde som yrkesutfordringar, kom det og fram data om fagfordjuping, yrke, geografi, alder, kjønn og ansiennitet hjå deltakarar i spørjeundersøkinga. Offentlege dokument som lover, føresegner og utgreiingar vart og viktige tekstar i tillegg til teoritilfanget.

Tidleg i prosjektet då eg såg at svara frå spørjeundersøkinga var mangelfulle, bestemte eg meg for å nytta intervju av nokre få for å koma i djupna på og for å få nok datamateriale til å analysera. Ved å gjera dette kunne eg kombinera data frå det kvantitative hovudprosjektet inn i mitt kvalitative prosjekt. Ein slik kombinasjon av fleire typar data kunne vera relevant for om muleg å styrka grunnlaget for valide konklusjonar i forskinga mi (Befring, 2007).

3.3 Datainnsamling

Eit relevant og truverdig informasjonsgrunnlag er viktig for at empirisk forskning skal ha verdi. Data som blir nytta må vera valide og reliable (Befring, 2007) Innsamling av primærdata gjorde eg tidleg i forskingsprosessen og det omfatta innsamling, transkribering og lagring av data frå informantane som blei innhenta via intervju. I denne fasen hadde eg først direkte kontakt med informantane, der eg kunne utdjupa prosjektet og svara på spørsmål dei måtte ha. Datainnsamlinga gjekk føre seg over nokre veker og omdanninga til tekst gjennom transkribering, starta umiddelbart etter kvart avslutta intervju. Forholdet mellom meg og informantane vart i denne fasen endra til eit forhold mellom meg og den transkriberte teksten (Thagaard, 2009). Sjølv om eg i forskinga skil mellom datainnsamling og analyse er det viktig å peika på at tolking og analyse skjedde òg heile tida undervegs i datainnsamlinga (Befring, 2007; Ryen, 2002).

3.3.1 Det kvalitative forskingsintervjuet

Kvalitative metodar eignar seg godt til studie av tema som det er lite forskning på frå før. Dei stiller store krav til å vera open og fleksibel (Thagaard, 2009). Samtidig er det eit overordna mål for kvalitativ forskning å utvikla forståing av fenomen knytt til personar og situasjonar i deira sosiale verklegheit (Dalen, 2004) Det var difor naturleg å velja ei kvalitativ tilnærming i mitt prosjekt for best muleg å kunna svara på problemstillinga i prosjektet. For å ha høve til å samanlikna informasjonen frå dei ulike informantane, men òg på same tid vera fleksibel og følgja informantane sine forteljingar, la eg opp til semistrukturert eller halvstrukturert livsverdenintervju (Thagaard, 2009; Dalen, 2004).

Målet med intervjuet var å henta inn skildringar av livsverda til informantane, for så å kunna tolka dei fenomena som blei skildra. Det er den menneskelege interaksjonen i intervjuet som produserar vitskapleg kunnskap (Kvale, 2008). Ved å nytta meg av kvalitativ tilnærming fekk eg brei informasjon om få personar. Ved å bruka denne metoden prøvde eg å forstå verda ut frå intervjupersonane sin synsstad, meininga i

dei ulike informantane sine opplevingar og dermed avdekka deira livsverd, før det blei gjeve vitskaplege forklaringar. Den enkelte informant sitt syn ønskte eg skulle bli uttrykk for ein større heilskap (Dalen, 2004).

3.3.2 Intervjuguide

Svara på utfordringane informantane gav i hovudspørjeundersøkinga, teoretisk kunnskap og eiga erfaring og førforståing var grunnlaget for spørsmåla i intervjuguiden (vedlegg 1). Eg nytta meg av semistrukturert eller halvstrukturert intervju og arbeidde ut ein intervjuguide med sentrale tema og spørsmål med utgangspunkt i problemstillinga og område eg ynskte å fokusera spesielt på (Befring, 2007; Dalen, 2004). Prosessen med utforminga av spørsmåla var ein tidkrevande og utfordrande prosess, ikkje minst forma på spørsmåla for å få dei allsidige, som så kunne gje opning for rike og fyldige svar. Eg la vekt på at spørsmåla skulle gje informanten høve til å beskriva og gje rom for eigne oppfatningar, utan å vera leiande (ibid). Spørsmåla kunne grupperast i to hovudgrupper, ei på samfunnsplan og ei på fagplan. Eg var interessert i å få nærare informasjon om begge områda for dei gjevne utfordringane.

Intervjuguiden vart utforma etter traktprinsippet (Dalen, 2004). Innleiingsvis nytta eg spørsmål som var lite kjenslevare. Midt i intervjuet kom dei meir sentrale spørsmåla som var tenkt som meir krevjande, for så å avslutta med meir generelle spørsmål. Målet var å få fram detaljerte tankar frå informantane som hadde sitt virkefelt i heile læringsløpet frå barnehage til vidaregåande skule. På dette tidspunktet visste eg ikkje kvar i PP-tenesta informantane ville ha sitt hovudarbeidsfelt.

Ein del av spørsmåla hadde ei lita innleiing som viste til sitat og/eller forskingsresultat som eg vidare bad informantane å uttala seg om eller som eg gjekk vidare med spørsmål rundt. Dette vart gjort for at det skulle vera noko konkret å gje svar på for informantane (Dalen, 2004). I ettertid såg eg at desse innleiingane var noko lange, men eg var forsiktig med å gjera endringar på dei då eg var redd det skulle endra spørsmålstillinga slik at det vart vanskeleg når svara skulle samordnast.

Undervegs og etter kvart vart det lettare å frigjera seg guiden, av di eg vart tryggare på intervjusituasjonen og avdi eg hadde innhaldet klart for meg, sjølv om guiden ikkje vart følgd heilt nøyaktig (Kvale, 2008).

3.3.3 Utval

Etter å ha fått tilgang til data frå hovudundersøkinga, tok eg avgjerd på å gjera intervju av informantar frå gruppa tilsette i PP-tenesta. Denne avgjerda vart teken ut frå at eg gjorde ein del vurderingar og avgrensingar (Dalen, 2004). Alle dei 115 deltakarane i hovudundersøkinga var masterkandidatar med psykososial fordjuping i spesialpedagogikk. Dei var uteksaminerte frå heiltidsstudie ved Universitet i Oslo eller frå deltidstudie på Sandane, medan nokre få hadde utdanninga frå deltidstudie ved Folkeuniversitet. Kandidatane med tilsettingsforhold i PP-tenesta utgjorde om lag ein tredel av den totale masterkandidatgruppa og var den største gruppa av deltakande informantar innan ei og same yrkesgruppe. I denne gruppa med psykososial fordjuping var det fordeling av kvinner og menn, det var spenn i alder, grunnutdanning og utdanningsbakgrunnen var frå både heiltid og deltidstudie. Ved val av denne informantgruppa kunne eg nå eit mål om å styrka validitet og relabilitet gjennom at informantgruppa gav meg variasjon innan yrkesgruppa (Thagaard, 2009; Kvale, 2008; Befring, 2007; Dalen, 2004). I tillegg ville eg ved å nytta tilsette i PP-tenesta få informasjon frå masterkandidatar som har heile læringsløpet frå barnehage og ut vidaregåande skule som virkefelt.

Då det endelege utvalet var avklara viste det seg at det ikkje var nokon av informantane som arbeidde innan barnehageområdet, dermed femna prosjektet over området frå 1.trinnet på barneskulen og til og med vidaregåande skule. Det kan vera vanskeleg å finna personar som er villige til å stilla opp som informantar av di kvalitative studie ofte handlar om personlege og til dels nærgåande tema (Thagaard, 2009). Mine informantar var tilgjengelege ut frå at dei hadde svart på hovudundersøkinga og der sagt seg villige til eventuelt å gå vidare med intervju i

kvalitative prosjekt. I tillegg representerte utvalet av informantar som var fortrulege med forskning på dette nivået og kunne føla at dei meistra intervjusituasjonen (ibid).

Første kontakten med dei aktuelle informantane vart gjort skriftleg av ansvarleg for hovudgranskinga (vedlegg 2). Eg fekk aktuelle namn på dei som var positive og hadde gjeve samtykke til å ta del. Dei tok så kontakt med meg på telefon der eg utdjupa intensjonane mine og kunne svara på spørsmål. Etter å ha motteke løyve (vedlegg 3) frå Norsk samfunnsvitskapleg datateneste (NSD) kunne intervjuja gjennomførast.

Eg hadde då 5 informantar der 2 hadde bakgrunn frå deltid og 3 frå heiltidsstudiet. Ein av informantane frå heiltidsstudiet trekte seg. Tre av informantane blei intervjuja på arbeidsplassen og ein på telefon. Det var store fysiske avstandar mellom informantane, noko som gjorde intervjufasen tidkrevjande for meg. Eg var budd på at det kunne by på vanskar å få plukka ut informantar og få gjennomført intervjuja. Me var fleire studentar som skulle nytta oss av delvis den same informantgruppa, i tillegg var eg avhengig av at informantane kunne møte meg i løpet av dei dagane eg hadde sett av.

3.3.4 Gjennomføring av intervjuja og innsamling av data

Det blei gjort avtale om å gjennomføra alle intervjuja på informantane sine arbeidsstader. I ettertid vart eitt intervju gjennomført heime hjå ein informant, då det houvde betre der og då, medan ein informant vart sjuk og det intervjuet blei gjort på telefon nokre veker etterpå. Det var naturleg at eg oppsøkte informantane på deira arbeidsstad ut frå praktiske omsyn, men òg ut frå tanken om mest muleg trygge rammer for gjennomføringa (Thagaard, 2009; Larsen, 2007).

I forkant av intervjuja avtalte eg eit prøveintervju med ein lokalt tilsett i PPT med psykososial fagleg fordjuping. Vedkomande blei diverre sjuk og det var ikkje muleg å få gjennomført noko prøveintervju med personar med relevant bakgrunn innan den tida eg hadde avsett. Her miste eg høve til å øva på å skapa sikre og gode

interaksjonar i intervjusituasjonen og få testa ut intervjuguiden før eg gjekk inn i sjølve prosjektintervjuet (Kvale 2008).

Eg starta intervjuet innleiingsvis med generell informasjon om prosjektet, korleis eg ville gå fram for å anonymisera materialet og at det var muleg å trekke seg undervegs. Opptaka av intervjua vart gjort med dobbelt opptaksutstyr for å sikra at eit nyinnkjøpt system fungerte og at lyd kvaliteten var tilfredstillande som utgangspunkt for transkribering. Ein enkel minikassettspele og ein digital opptakar blei nytta parallelt i dei 3 første intervjua og berre digital opptakar i det siste. Alle intervjua vart avslutta etter mellom halvannan og to timar (Thagaard, 2009; Kvale, 2008; Dalen, 2004).

Det første intervjuet vart transkribert rett etter gjennomføring slik at eg kunne reflektera over eiga forskarrolle og spørsmåla i intervjuguiden for eventuelt og å gjera endringar. Dette var sær viktig ikkje minst ut frå at eg ikkje fekk gjennomført prøveintervju slik intensjonen var. Repstad (2007) klargjer at ein intervjuguide i kvalitativ form bør kunna vera i stikkordsform for å kunna ha høve til justeringar etter kven du snakkar med og etterkvart som intervjua skrir fram. Eg var forsiktig med å gjera endringar i intervjuguiden undervegs i prosjektet av di det kunne gjera det vanskelegare å samanlikna og kategorisera materialet i ettertid. Valet av semistrukturert form var gjort nettopp av den grunn. Korte notat vart og gjort undervegs i intervjuet utan at eg opplevde at det tok fokuset vekk frå dialogen og kontakten med informanten. Desse notata nytta eg inn i korte referat eller samandrag som eg gjorde så snart som muleg etter intervjua var avslutta og medan opplevingane var ferske (Thagaard, 2009; Larsen 2007).

Utfordringa for meg var å stilla tilleggs spørsmål som kunne få informanten til å utdjupa svara sine og som kunne gje meg tilleggsopplysingar ut over dei spørsmåla eg hadde i guiden. Dette var spørsmål som; ”kan du seia meir om?, forstår eg deg rett?, kan du beskriva?”. Slike spørsmål var med på å gjera intervjuet meir personleg og det gav meg meir utdjupande svar. På same tid sette det større krav til meg som forskar då eg til ei kvar tid måtte ha god oversikt over innhaldet og dei enkelte delane i guiden, og til ei kvar tid vurderer og tolka om enkelte spørsmål alt var svarta på av

informanten. I tillegg måtte eg søkja å vera open, følsam og styrande utan å stilla for mange leiande spørsmål (Kvale 2008).

Intervjua var ei svært utfordrande oppgåve der praktisering gav utvikling. Svara blei til i interaksjonen mellom meg som forskar og informanten. Interaksjonen fungerte ulikt i intervjua, utan at eg opplevde det gjekk ut over svara som blei gjevne.

Situasjonen der eg intervjua informanten på telefon, vart spesiell. Eg var nær informanten på ein indirekte måte og det var sær viktig med utdjupande spørsmål, ikkje minst av di det var uråd å observera kroppsspråket hjå informanten.

Kvart intervju vart avslutta med at informanten vart oppmoda om å gje si vurdering av intervjuet både i høve til innhald og gjennomføring og det vart gjeve spørsmål om dei hadde noko å føya til. Alle informantane gav positive tilbakemeldingar på innhaldet og gjennomføringa av intervjuet og dei fleste hadde lite å tilføya i etterkant.

3.3.5 Transkribering

Etter å ha lagt inn alle lydfilene med god kvalitet på PC, vart dei transkriberte for å gjera opplysningane frå informantane tilgjengelege for vidare bearbeiding (Befring, 2007). Transkriberinga gjorde om lydopptaka av informantane til omlag 70 sider skriftleg data. Eg valde å gjera all transkriberinga sjølv og opplevde at eg fekk nærleik til innhaldet og nyansar i språket på ein betre måte enn ved at eg skulle fått andre til å transkribere. Alt her fekk eg òg fram fokus på samanhengar som var interessante i høve til problemstillinga og kunne gjera utveljing av data for analyse, og tolkinga vart alt sett i sving (Befring, 2007; Larsen, 2007). Det at det vart lettare å få oversikt og struktur på materialet gjennom transkriberinga, vart i seg sjølv ein start på analysen (Kvale, 2008).

Så sjølv om dette vart ein omfattande og tidkrevande del av prosjektet, opplevde eg at ved å transkribere sjølv, kunne eg spare tid seinare i prosessen. Eg prøvde så langt råd å få med pausar, latter, sukk og uro inn i transkriberinga for å gjera arbeidet mest

muleg påliteleg, men òg utan at dette vart for omfattande (ibid). Dei fire informantane vart anonymiserte ved at eg gav dei namn som Informant 1, 2, 3 og 4 (Dalen, 2004).

Eg valde å gje att sitat frå informantane på normalisert nynorsk i oppgåva. For det første er nynorsk mitt naturlege skriftspråk og for det andre ville dette og vera med på å anonymisera informantane i det vidare arbeidet (ibid).

3.3.6 Lagring av data

Under heile prosjektet har eg nytta ein eigen PC som berre har vore nytta av meg til dette arbeidet. På datamaskina blei lydfile og det transkriberte materialet lagra med einaste identitet som informant 1-2-3-4, noko som gav materialet konfidensialitet slik at det ikkje var muleg å spore deltakarane (Kvale, 2008). Lydopptaka har ikkje vore oppbevarte saman med PC. I tråd med avtalane med og godkjenningane frå NSD vil alle lydopptak og transkribert materiale verta sletta etter avslutta masterprosjekt.

3.4 Arbeid med analyse og tolking

I prosjektet ønskte eg å få fram dei spesialpedagogiske utfordringane som PP-tilsette masterkandidatar med psykososial fordjuping møter i sin kvardag som rådgjevarar i skulen. Det transkriberte materialet vart gjennomlese fleire gonger. Eg veksla mellom det skriftlege materialet og sjølv intervjuet gjennom heile prosjektet for dermed å prøva å behalda det som Kvale (2008) kallar den levande ansikt til ansikt interaksjonen, slik den er i intervjusituasjonen. Ved å gå attende til den opphavslege historia kunne eg sikra meg at det eg seinare ville presentera frå prosjektet etter gjennomført analyse, er heilskapleg og ikkje for prega av det transkriberte stoffet (ibid). Dette vil sikra nyansane i informantane sine meningsyttringar.

Då eg gjekk i gang med kategoriseringa, valde eg å ordna og kategorisera det transkriberte datamaterialet manuelt utan hjelp av dataprogram. Dette valet vart gjort av di omfanget av tekst ikkje var større enn at det var overkommeleg å organisera og strukturera det slik for å få godt nok oversyn (Thagaard, 2009; Kvale, 2008; Ryen,

2002). Etter at transkriberinga var ferdig, kopierte eg ut data som eg gjekk gjennom fleire gonger, skreiv stikkord i margin og samla stikkorda i kategoriar som eg ordna materialet etter. Under kvar kategori samla eg utsegner ved å klippa og lima.

Eg opplevde at denne forma var arbeidsam utan å gje meg nok oversikt. Slik valde eg å gå over til å laga ei veggavis der eg skreiv opp utsegnene som låg bak stikkorda i margin. Deretter gav eg dei ulike einingane ulik farge. Slik fann eg og lettare tilbake til bitane i teksten som handla om dei ulike tema og det var lettare å samla dei ulike utsegnene inn i kategoriane. Veggavisa følgde arbeidet mitt vidare og gav meg fortetta uttrykk og oversikt på den enkelte informant sine utsegner ved trong vidare i arbeidet med prosjektet. Dette er ei form for manuell sortering av kvalitative data som eg opplevde som velegna teknikk då talet på kategoriar ikkje var for stor og tida var knapp (Sivesind, 2007). Etter kvart sat eg att med kategoriane; psykososiale vanskar, spesialpedagogikk og spesialpedagogrolla, tilpassa opplæring og spesialundervisning, kompetanse, system og individ og ressursar i skulen. Arbeidet i denne fasen gav meg eit redusert datamateriale inndelt i deskreptive kategoriar (Ryen, 2002). Med meiningsfortetting av informantane sine eigne utsegn vart materialet gjort meir tilgjengeleg for analyse (Kvale, 2008).

Kategoriane vart grunnlaget for teoritilfanget og utgangspunkt for disponeringa av analysekapittelet. På denne måten hadde eg no funne ei form som hjelpte meg å systematisera stoffet og gjera det klart for analyse. Utsegnene til informantane som eg ynskte å nytta, vart gjort klare ved å gje dei meiningsfortetting, skriva dei om til normalisert nynorsk, for deretter å setja dei inn i dei ulike kategoriane. Eg såg undervegs i analysen at det kom fram retningar i stoffet som gjorde det naturleg å endra på nokre av overskriftene, noko eg òg opplevde kunne gje meir breidde i stoffet mellom anna ved at eg slik kunne drøfta nokre område opp mot kvarandre. Ved sidan av kategoriane gav inndelinga i intervjuguiden òg retning til disponering og inndeling av analysen.

Vidare i analysen samanfatta eg karakteristiske funn eller mønstre i datamaterialet frå intervjuet. Kategoriseringa av materialet gav meg oversikt og hjelp til å forstå og

koma fram til tendensar i dei transkriberte intervju. Det var eit visst samsvar mellom kategoriane og informantane sine utfordringar som kom fram i svara frå hovudundersøkinga. Dernest vart målet med analysen å forstå funna ut over det som er sett ord på av informantane sjølve gjennom deira synspunkt og så tolka funna eller tendensane inn i ein vidare samanheng. Eg søkte ei forståing på grunnlag av interaksjonen mellom tendensar i funna og mi eiga førforståing og teoretiske forankring (Thagaard, 2009).

3.5 Eiga forskarrolle og utfordringar i forskinga

I rolla mi som forskar la eg vekt på å skapa tillit for at informantane skulle vera opne og gje meg innsyn og kjennskap til den enkelte si livsverd. Eg freista å vera ein aktiv lyttar utan å la førforståinga mi prega meg for mykje i dialogen. På same tid freista eg å tilpassa samtalen til den enkelte informant, gje støtte til svara som blei gjevne og skapa ein open samtale. Samtidig var eg klar over at det er eg som intervjuar som legg prinsippa og strukturen for samtalen. Prinsippet om likeverdige samtalepartar i intervjuet kan vera vanskeleg å oppnå og dermed vera ein barriere for å nå sann kunnskap (Kvale, 2008; Dalen, 2004).

Rolla som intervjuar liknar på mange vis rådgjevarrolla, til dømes i det at mange av dei same utfordringane dukkar opp i høve til å fullt ut å forstå og å få kjennskap til ein annan person si livsverd. Kjennskapen får ein gjennom å lytta, visa godtaking og genuint vera interessert i informanten si formidling både verbalt og nonverbalt (Dalen, 2004). Eg var gjerne noko tilbakehalden med å gje tilleggsspørsmål til informantane, men gav mange oppmuntrande korte tilbakemeldingar og responsar. Dette er det som Thagaard, (2009) omtalar som prober og der poenget er å signalisera interesse for det som blir sagt og det kan og vera eit ynskje om meir informasjon. Av tilleggsspørsmål kom dei mest i form av: "Kan du seia meir om..." og "Forstår eg det rett når...". Spørsmåla gav eg for å oppmuntra til å halda fram, gje utfyllande informasjon og for å gje uttrykk for mi forståing som utgangspunkt for dialog om meininga i utsegna (ibid). Eg søkte å ha ei hermeneutisk tilnærming til intervjuet der

eg prøvde å lytta på ein fordomsfri måte, la informanten få beskriva sine egne erfaringar utan at eg braut inn med spørsmål som eg var klar over kunne ha mange av mine fordommar i seg (Kvale, 2008). Tidvis kunne eg oppleva at eg var for oppteken av spørsmåla og kva som skulle koma etterpå. Dette kunne gå ut over evna til å lytta og få tak på kva informantane eigentleg gav uttrykk for, men det betra seg etterkvart som eg fekk meir erfaring.

3.6 Relabilitet, validitet og generalisering

Omgrepa relabilitet, validitet og generalisering gjev uttrykk for kvalitetskriteria for forskingsarbeid og har tradisjonelt vore knytt opp mot kvantitativ forskning. Forskarar innan denne tradisjonen har til dels nytta omgrepa for å diskvalifisera den kvalitative forskinga. I den kvalitative forskinga har omgrepa eit noko anna innhald enn i den kvantitative forskinga og andre omgrep har til dels vorte innarbeidde (Thagaard, 2009). Med desse omgrepa vel eg, for å kunna vurdere sanningsverdien i prosjektet, å ta utgangspunkt i om funna i empirien er til å lita på, om dei er gyldige og om dei kan overførast til anna forskning innan temaet. For at det skal vera muleg å kunna vurdere kvaliteten i prosjektet har eg gjennom heile arbeidet søkt etter å beskriva og tydeleggjera forskingsprosessen og grunnlaget som er gjort for dei tolkingane eg har kome fram til.

I kvalitativ forskning er spørsmålet om funna er til å lita på (reliabilitet) knytt til i kva grad funna er konsistente eller om empirien reflekterer dei spørsmåla ein har sett seg mål å undersøkje. Empirien blir farga av informantane sine opplevingar og relasjonen mellom meg og informantane. Mi eiga yrkeserfaring og førforståing kan påverka korleis eg opplever forteljinga deira. I tillegg kan min påverknad forsterkast gjennom transkribering og meiningsfortetting av teksten. Det er såleis grunnlag for å halda eit kritisk blikk på data. I arbeidsprosessen har eg søkt å ha eit gjennomgåande medvit på faktorar som påverkar resultatet.

Kriteriet validitet er knytt til om arbeidet undersøker det ein har sagt ein vil undersøke og om funna og tolkingane er gyldige. Alt frå starten av prosjektet var det klart for meg at eg ønskte å få tak i dei utfordringane som masterkandidatane møtte i det daglege arbeidet. Data frå spørjeundersøkinga gav meg retninga og hovudtrekka på utfordringane og hjelpte meg vidare i struktureringa og avgrensinga av arbeidet. Det kan seiast at eg vart påverka av desse svara, men på same tid var det svar frå ei så stor gruppe av informantar at det kunne vera gyldig. Gjennom intervjuja kunne eg sjekka ut dette gjennom spørsmål om kva den enkelte informant såg på som mest utfordrande.

I kva grad resultatet av intervjustudien kan overførast til andre grupper enn dei ein har forska på kan ein omtala som generalisering av resultatet. I kvantitativ forskning har ein talverdiar på gjennomsnitt og variansfordeling i populasjonen som syner overføringsverdien av resultatet (Befring, 2007; De Vaus, 2004). I mi forskning søkte eg å sikra informasjonen gjennom å fanga opp informantane sine meiningar og forståing ved å gje ein relevant presentasjon av deira eigne ord og forteljingar. Det er ei slik presentering som Dalen (2004) omtalar som ”tjukke beskrivelser” og som er ein føresetnad for seinare tolking av materialet.

3.7 Etiske vurderingar

Gjennom heile prosjektet har eg søkt å følgja samfunnet sine overordna forskingsetiske retningsliner slik dei kjem til syne i Den nasjonale forskingsetiske komite for samfunnsvitskap, jus og humaniora (NESH, 2006) si utforming. Desse retningslinene har i seg både klare krav som ikkje kan vikast ifrå, og viktige etiske omsyn som må takast.

Desse krava og omsyna har eg søkt å innfri på fleire måtar. Prosjektet vart starta etter at godkjenning låg føre frå NSD. Deltakarane i prosjektet fekk høve til å gje eit fritt og informert samtykke (vedlegg 4). Informantane fekk nødvendig informasjon slik at dei kunne danna seg god forståing av prosjektet før dei aktivt tok del. Til sist har eg

søkt å behandla informantane og deira informasjon konfidensielt gjennom anonymisering, forsvarleg oppbevaring og seinare sletting av data. Dette vart gjort for å nå måla innan ansvarsetisk tenkemåte (Befring, 2007).

Framstillinga av informantane sine historier er eit område eg har hatt ekstra fokus på. Deira verklegheit blir framstilt av meg i teksten som eg konstruerar gjennom å anonymisera og meiningsfortetta utsegnene deira. Eg har søkt å la teksten bli representativ for den enkelte informant og ivareta den relasjonen og tilliten som blei bygt opp gjennom dialogen i intervjuet (Ryen, 2002). Det er mitt ansvar som forskar å få fram breidda og nyansane i materialet frå informantane. Når eg har trekt ut ei spesiell utsegn er det ut frå nøye vurdering av å framheva sentrale tendensar. Å gå tilbake til lydopptaka og transkribert tekst har vore god hjelp i å løysa dette etiske dilemmaet.

4. Analyse

I analysen har utfordringa vore å handsama rå-materialet og informantane sine viktige bidrag på ein forsvarleg måte. Eg kunne ikkje ta med alle utsegnene. Dei måtte fortettast og vidare måtte eg sjå etter like utsegner som kunne presenterast samla. Vidare vart desse bakgrunn for tema eller kategoriar som eg kunne trekkja fram som funn og fellestrekk i informantane sine intervju (Dalen, 2004). I analysen drøftar eg desse funna opp mot teorien som er presentert tidlegare.

4.1 Psykisk helse og psykososiale vanskar

Psykisk helse er og har vore eit satsingsområde for barn, unge og vaksne mellom anna gjennom store statlege midlar gjevne til kommunane slik Opptappingsplanen for psykisk helse (Sosial- og helsedepartementet, 1998) gav vedtak om. Informant 4 si utsegn viser til elevane sin trong for hjelp på det psykiske området og at det kan synest som om psykisk helse og psykososiale vanskar er utfordrande for både PPT og skulen:

...psykiske helseproblem er ei kjempeutfordring for PP-tenesta. Eg trur at i veldig mange saker, nesten kvar einaste, så handlar det om psykisk helse. I ein tidlegare jobb var kontoret meir oppteken av psykisk helse, der eg er no kunne me ha vore brukt på ein annan måte. Det var ein som sa at dei skulle ynskja PP-tenesta var meir av den andre p-en, den psykologiske, enn den pedagogiske...

Det kan synest som psykisk helse er eit kjent område for både PPT og skulen, men at det kan ligga eit ynskje eller trong for auka fokus på dei psykiske utfordringane som PP-tenesta møter i skulen. Uttalen om at fokuset på pedagogiske utfordringar kan virka større enn på dei psykologiske, kan visa dette. Dette viser seg på tross av den statlege satsinga på psykososiale tenester. I utsegna kan det og sjå ut som om PPT har ulik vekting av kva område som skal ha fokus uavhengig av trongen elevane har.

Dette kan tolkast som dei fleste sakene PPT er inne i, dreiar det seg om elevar som står ovanfor påkjenningar som set evna til å meistra, tola motgang og ha tru på seg sjølv på prøve (Berg, 2005). Fleire av informantane legg vekt på at psykisk helse i skulen er utfordrande for PPT. Utsegnene kan visa at elevar som slit på ulike område på skulen òg har stor sjanse for å utvikla psykiske helseproblem. Skulen, og kanskje aller mest den enkelte lærar, er ein av dei viktigaste faktorane for å gje eleven eit læringsmiljø som kan støtta eleven på alle utviklingsområde (Skogen & Holmberg, 2005). Fokus på psykisk helse og det psykososiale miljøet i skulen er ein viktig faktor for førebygging av psykososiale vanskar.

Så til korleis informantane opplever at skulen taklar utfordringane. Ein føresetnad for å få ein skule der alle elevar blir ivaretekne, også dei som slit med psykososiale vanskar, er å auka bevisstheita og kunnskapen hjå heile personalet i skulen. Ei viktig brikke i dette er god leiing. Den viktigaste føresetnaden for at skulen skal utvikla eit godt læringsmiljø for alle og slik oppfylle intensjonane i Opplæringslova (1998), er god skuleleiing og dyktige lærarar (Nordahl et al, 2005).

Uttalen til Informant 2 kan forståast som om det er utfordrande for skulen å få temaet psykisk helse inn i planar og drøftingar på ein slik måte at det blir ein del av personalet si pedagogiske plattform: ”...skulen treng rettleiing på arbeid med psykisk helse. Skulen manglar vi-kjensle og plattform for arbeidet...” Informant 2 står her for det same som informant 4 ovanfor, i det at arbeid med elevane si psykiske helse er ein vesentleg del av arbeidet og eit område som er utfordrande og krev auka kompetanse både for skulen og PPT.

Informant 3 viser og til kor sentral leiinga er: ”...heile skulen må gå for det, leiinga må gå føre...”. Dette kan tolkast til at det må sterk innsats og prioritering frå leiinga for å få skulen til å få til ei felles satsing som gjeld heile skulen. Skulen har tradisjon for høgt fokus på kvaliteten i fagleg verksemd og på karakterar, medan prosesskvalitetar som omhandlar skulen sine indre aktivitetar og mellommenneskelege forhold vert mindre vektlagt (Berg, 2005). Med lågt fokus på

mellommenneskelege relasjonar og manglande heilskapleg plattform på psykisk helse kan det vera vanskeleg å oppfylle Opplæringslova (1998) sine intensjonar.

Det siste tiåret har gjeve skulen mange førebyggjande program der intensjonane mellom anna har vore å gje skulen dei nødvendige verktøya til hjelp i relasjonsarbeid med elevane og auka kompetansen på det psykososiale området. Informant 4 gjev si vurdering av programma sin verknad: ”...*det er så mykje desse ungane dreg med seg heimanfrå og inn i skulen som skulen ikkje har verktøy til å handtera. Eg ser ikkje att alle programma som finst ute på skulane...*”. Det synest som om Informant 4 her ser trongen for gode verktøy til arbeidet med og førebygging av psykososiale vanskar, men at programma som skal gje verktøya, ikkje er synlege på skulane på tross av at skulane har innført programma.

Dette kan tolkast som at skulane ikkje lukkast i implementeringa av dei førebyggjande programma som det blir satsa på. Det er her nærliggande å tolka at det kan ha samanheng med følgjene av manglande felles plattform for arbeidet og ei heilskapleg satsing i alle ledd på den enkelte skule. Skal skulen få gjennomført førebyggjande program som omfattar heile skulen, bør det omfatta alle deltakarane i skulekvardagen. Alle må stilla seg bak og det er ikkje nok det som skjer innanfor kvart klasserom. Hovudutfordringa med slike program er implementeringa (Ogden, 2005). Lukkast ikkje skulen her, vil det slik eg kan tolka Informant 4, vera vanskeleg å sjå att både metodar og resultat av programma.

Den enkelte lærar på trinnet er her òg sentral. Det er læraren som må syta for å omsetta kunnskapen frå programmet i praksis. For å få programmet til å gje resultat må det passe til den enkelte skule og gruppe sin eigenart, både på det sosiale, kulturelle og organisatoriske området. Det er og fleire av informantane som peikar på at det er mange gode program og prosjekt innan psykisk helse i skulen, men at dei varer for kort tid.

Endringsprosessar tek tid slik Informant 1 uttrykker det: ”...*det er mange gode program og prosjekt innan psykisk helse i skulen. Men det blir gjeve ressursar over*

korte periodar, tre-fire år. Endringsprosessar tek lenger tid, burde tenkja ti-femten år... ”. Tidsfaktoren kan slik informanten uttrykker det, tolkast til å gjera implementeringa vanskeleg. Det er mange partar som skal gjevast informasjon og lærast opp i bruk av verktøya. Prosessane og resultatane må vurderast og nye mål må setjast. Både elevar, foreldre og pedagogisk personale må alle bli deltakarar i programma. Informant 2 si utsegn viser til trongen hjå foreldra : *”...foreldre treng støtte og rettleiing i oppdragargjeringa. Normer er delvis borte og det kan bli mykje regelstyring som er vanskeleg å følgja opp... ”.* Utsegna kan visa til skulen sitt ansvar for rettleiing av foreldra i ei tid der endringar skjer fort også når det gjeld normer i samfunnet. Informanten kan forståast som at foreldra òg har trong for verktøy i oppdraginga og at det er trong for samordning av metodar og verktøy mellom heim og skule for å kunna stå saman om å sikra eleven sin trivsel og utvikling. Dette er og i tråd med Bronfenbrenner (1979) sine teoriar om at mennesket si utvikling skjer i utviklande interaksjon med miljøet rundt.

Mangel på tid og ressursar og stadige prioriteringar i det daglege kan vera eit dilemma for personalet i skulen. Informant 1 seier : *”...viss skulane ynskjer å jobba med psykisk helse går det ut over noko anna og PPT må vurderer saman med skulane kva dei skal prioritera... ”* Her kan det tolkast som om at arbeid med psykisk helse i skulen nærast kan veljast bort og at PP-tenesta ser seg sjølv som rådgjevar i denne prosessen. Dette kan i så fall synest å stå i motsetnad til at det er trong for prioritering av arbeid med psykisk helse ut frå omfanget, slik fleire av informantane har vore samstemt om.

Ut frå mandatet som er gjeve i Opplæringslova § 9a (1998) kan det og stillast spørsmål om arbeid med psykisk helse i det heile kan veljast bort. Skulen har ansvar for systematisk arbeid for å fremja den psykiske og fysiske helsa til elevane. Det er til ei kvar tid mange oppgåver som skulen må prioritera mellom. I utsegna kan det og synest som om arbeidet med psykisk helse må konkurrera med andre fagområde i skulen. I så fall kan det tolkast som at ein ikkje ser på psykisk helsearbeid som eit overordna felt som må femna alt arbeid og alle relasjonar i skulen uavhengig av kva den enkelte skule og leiing prioriterar. Ein slik uttale kan såleis òg tolkast som eit

resultat av at det kan mangla ein gjennomarbeidd og overordna plan og plattform for arbeidet på dette feltet.

Manglar organisasjonen ei overordna plattform kan det òg tenkjast at ansvarsdelinga i organisasjonen blir uklar. Dette kan gjera det vanskeleg å integrera førebyggande tiltak inn i normalt tilboda til alle barn og unge. Alle elevar uavhengig av vanskar og bakgrunn vil kunna tapa på det. Det same vil kunna gjelda for tverrfagleg arbeid. Informant 1 er oppteken av dette : ”...*det er uklart kven som har ansvar for psykisk helsearbeid i skulen. Det skjer svært mange ting på same tid i barna sine liv i vår tid...det er nødvendig med tverrfagleg arbeid og førebygging...*”. Dette kan tolkast til at informanten ser trong for fleire faggrupper inn i skulen eller i alle fall eit betre samarbeid på tvers av faggruppene. Informant 1 kan forståast som at skulen har trong for meir arbeid på tvers av faggrupper og profesjon.

Det kan synest som om både skulen og PPT tenkjer i retning av at det trengst fleire faggrupper inn i skulen for å førebygga psykiske helseproblem. Tidlegare i analysen vart det gjeve uttrykk for at skulen manglar verktøy og samordning i dette arbeidet. PP-tenesta peikar på at dei burde jobba meir med den psykologiske delen av jobben, at ansvaret er uavklart og at det trengst meir førebygging og tverrfagleg arbeid. Samla kan dette tolkast som at det manglar kompetanse og/eller prioritering av førebyggande psykisk helsearbeid og at det dermed trengst fleire faggrupper inn i skulen.

Informant 2 peika på positiv verknad av at dei hadde psykologar i PP-tenesta : ”...*eg meiner vi har eit sterkt fokus på psykisk helse i tenesta. Vi er så heldige at me har psykolog i tenesta vår. Slik at er det snakk om psykiske vanskar, så er det psykologtenesta som blir etterspurt...*”. Det kan synest som om ikkje alle PP-kontor har psykologar tilsett. Utsegna kan tolkast som at det gjev positiv verknad å ha tverrfagleg fagsamansetting i PP-tenesta, men at det er psykologane som tek seg av elevar med vanskar innan det psykiske feltet.

I Norges offentlige utredninger, nr. 18 (Kunnskapsdepartementet, 2009) blir det vist til tal som syner at det tverrfaglege arbeidet til PP-tenesta har vorte svekka ved at delen av psykologar og tilsette med sosialfagleg bakgrunn tydeleg har gått ned. Informant 4 gjev nettopp uttrykk for at det er vanskeleg å rekruttera psykologar til tenesta : ”...*det er ingen som jobbar som psykologar her, dei er vanskeleg å få tak i og dei jobbar med sakkunnigarbeid slik som oss...*” . I utsegna kan det synest ei undring eller nærast eit ynskje om at arbeidsoppgåvene i PPT kunne vore meir differensierte ut frå fagbakgrunn og profesjon enn det er i dag og at ein dermed ville få betre utnytta dei ulike profesjonane. På den andre sida kan begge sitata ovanfor òg kunna tolkast til at informantane meiner at oppgåver som har med psykiske vanskar å gjera, trengst det psykologar til å løysa, og at dei sjølve rettar seg meir inn på pedagogiske oppgåver. I så fall kan det visa ei nedvurdering av eiga fagkompetanse som informantane har innan psykososiale vanskar. Ein annan innfallsvinkel kan vera at det viser PPT si arbeidsform med lite overlapping og tverrfagleg vinkling i dei enkelte sakene. Den enkelte rådgjevar har stort arbeidspress og det blir mykje individuelt arbeid med sakkunne og enkeltelevar.

Aktuelle offentlege utredningar som Ot.prp. nr. 46 (Kyrkje-, utdanning- og forskingsdepartementet, 1998) og Norges offentlige utredninger nr. 18 (Kirke-, utdanning- og forskningsdepartementet, 1995) viser at det ikkje er tydelege føringar frå departementet si side om kva fagsamansetting det enkelte PPT-kontor skal ha. Dette kan få følgjer for tilbodet som tenesta kan gje til skulane og kan gje ulik vekting av det tverrfaglege arbeidet mellom dei ulike PPT-kontora alt etter kva prioriteringar eigar gjer. Som tidlegare vist til sa Informant 4 at det nesten i alle saker dreiar seg om psykiske helseproblem som er ei stor utfordring for PPT. Ser ein desse momenta samla kan det tolkast som om tenesta har for liten kapasitet på det psykiske fagområdet og trong for fagleg støtte frå psykologar vert såleis framheva. Det kan og ha samanheng med at rådgjevarane samla opplever at dei får for lite kapasitet til områda som ikkje handlar om sakkunnearbeid, noko som samsvarar med Norges offentlege utredninger, nr. 18 (Kunnskapsdepartementet, 2009).

Ei slik tolking kan stå noko i motsetnad til det som i rapporten frå Nordlandsforskning (ibid) blir sagt som at PP-tenesta langt på veg har god nok eller tilstrekkeleg kompetanse, men at utfordringa ligg i at praksis legg hovudvekt på individuelt arbeid. Rapporten konkluderar med at det kan synest som om at ulik organisering og storleik på PP-kontora har liten verknad på fagprofil eller vurderingar frå ulike samarbeidspartar/brukarar. Vel ein å la omgrepet organisering i denne samanhengen dekkja ulike fagsamansettingar eller profesjonar i personalgruppa, vil utsegna til informantane om at psykologfaget er sakna på PPT-kontora, kunna stå noko i motsetnad til konklusjonane i rapporten det blir vist til.

Psykiske helseproblem blir av informantane opplevd som ei stor utfordring, sjølv kallar dei det ”...ei kjempeutfordring”, der nesten alle saker i skulen innlemmar utfordringar kring psykisk helse. Informantane kan tolkast til å ha ei oppleving av å ikkje strekka til på området, mellom anna ved å ynskja meir psykologkompetanse inn og meir tverrfagleg arbeid med sakene. Skulen blir av informantane opplevd å ha manglande overordna plattform for det pedagogiske arbeidet ut over fokus på fag og karakterar, der psykisk helse burde vera ein av hovudfaktorane. Manglande gjennomarbeidde overordna pedagogiske retningsliner i skulen gjev verknad for arbeidet i klasserommet og for interaksjonane i læringsmiljøet til elevane. Implementering av verktøy, og vedlikehald og vurdering av arbeidsmåtar blir vanskeleg når plattformen som skal vera limet mellom dei ulike pedagogiske utfordringane i skulekvardagen ikkje er der eller har manglar.

4.1.1 Tidleg innsats

Tidleg innsats med oppfølging frå tidleg førskulealder er nødvendig for å førebygga psykososiale vanskar hjå barn og unge. Den tidlege innsatsen må setjast inn på alle arena som barnet oppheld seg og samarbeidet må gå over tid for å få gode resultat (Befring, 2008a; Nordahl et al, 2005; Ogden, 2005; Sørli, 2000).

Om dette seier Informant 1: ”...i høve til tidleg intervensjon kan PP-tenesta ha ei rolle i å setja i gang kartlegging og tiltak for så å gå over i ei rettleiarrolle...skulen

er generelt seint ute med tiltaka. Skulane og lærarane kan visa redsel for å tilvisa barn til utredning... ”. I utsegna kan det synest som at den tidlege innsatsen i skulen er svak og at det dermed blir sett inn tiltak for seint, gjerne ut frå usikkerheit frå lærarane si side. Vidare kan det tenkjast at når skulen grip seint inn, kjem og PPT tilsvarande seint inn, ut frå arbeidsmetodane der PPT i stor grad kjem inn for å kartlegga og vurdera etter at skulen først har bedt om det. Uttalen om PPT si rolle kan og tolkast positivt i høve til PPT si førebyggjande rolle, men ser ein det i samanheng med at innsatsen ligg mest på individuelt arbeid, kan det vera nærliggjande å tenkja at dersom PPT var meir tilstades i skulemiljøet med systemfokus, ville deira spisskompetanse kunna virka positivt inn i høve til tidleg hjelp i elevane si læring og utvikling.

”...ja, eg ser at utfordringa mi er å få skulen til å sjå kva dei skal gjera... ”. Utsegna til Informant 2 kan synest å underbygga utfordringane i rettleiarfunksjonen der målet er å få kvalifisera skulen til sjølv å gjera dei rette grepa slik at dei kan koma tidleg inn med kartlegging og tiltak.

Fleire av informantane viser til at lærarane er usikre og redde for å tilvisa elevar. Dette kan tolkast som å botna i manglande kompetanse og rutinar på det spesialpedagogiske området og visa trong for meir spesialpedagogisk kompetanse inn i skulen alt frå grunnutdanninga. Det kan synest som skulen og lærarane manglar kunnskapar, ferdigheiter og evner til å utføra oppgåvene dei er sett til i høve elevar med særlege behov. Dette er kompetanse som òg må haldast vedlike og utviklast for å halda tritt med endringane som skjer slik det og blir framheva av Skau, (2005), Eraut, (2002) og i Norges offentlige utredninger, nr. 25 (Kyrkje-, utdannings- og forskingsdepartementet, 1997).

Manglande eller sein innsats blir ofte trekt inn som ein av grunnane til fråfallet ein opplever i vidaregåande skule slik og Informant 3 beskriv det:

...når vi har kontakt med elevar som slit i vidaregåande eller som dett ut av skulen, så ligg problema langt tilbake i tid...nokre skular har gode

kartleggingsrutinar med startsamalar og overgangsmøte. Generelt er det lita tid til gode samtalar med elevane...det er nødvendig med rådgjevingsamtalar både på individ- og systemnivå og tydelege forventningar til skulane. Det er svært ulik kompetanse og leiing på dei ulike skulane. Dette kan syna seg i at skulane er dårlege til å melda behova og retta seg etter retningslinene....

Informanten kan forståast slik at grunnen til sein innsats kan koma av mangelfull kompetanse og evne til å gjennomføra retningslinene som ligg til grunn for handsaming av elevar med behov for ekstra ressursar. Informanten framhevar dette som ei utfordring som er særleg tydeleg i vidaregåande, men òg lenger ned i skulen. Fleire informantar peikar på trongen for og nytten av rådgjeving frå PPT og den forventningsavklaringa som er nødvendig mellom skule og PPT for å få samarbeidet til å fungera. Det kan tolkast som at rutinane for det spesialpedagogiske arbeidet må ha ei gjensidig avklaring for å sikra god kvalitet og god utnyttinga av kompetansen. Det er for seint å få fram elevane sine vanskar i vidaregåande. Fleire av informantane nemner dette som kan tolkast som teikn på fråfallsproblematikken i vidaregåande opplæring, noko som er i tråd med Norges offentlige utredninger, nr. 16 (Kunnskapsdepartementet, 2003). Når tiltaka kjem for seint, som til dømes når eleven alt har falle frå, vil tiltaka virka meir som indikert førebygging. Det er ynskjeleg at førebygginga skal koma inn så tidleg at ein hindrar identifiserte problem i å utvikla seg vidare. Slik vil ein tidleg kunna påvisa risikofaktorane, setja inn tiltak og utøva selektiv førebygging (Killen, 2004).

I sitatet frå Informant 3 kan det og synest som at dei skulane som får det til, har gode rutinar for kartlegging og samtalar i elevane sine overgangar frå eit skuleslag til eit anna. Skulane som får det til kan synest som å ha god leiing, fagkompetanse hjå pedagogane og gode rutinar og strukturar. Det at skulen har koordinatorar for det spesialpedagogiske arbeidet blir og trekt fram av fleire som positivt. Det kan tolkast som at skulen då har strukturar i organisasjonen og til dels òg ei plattform som lettar samarbeidet med andre instansar slik som PPT.

Informantane uttalar at skulen generelt er for sein med å tilvisa og setja inn tiltak for elevar med særlege behov. Grunnane for dette kan tolkast å vera manglar i kunnskap, ferdigheiter og evner til å finna og setja i verk tiltak for denne elevgruppa. Det trengst spesialpedagogisk kompetanse inn alt i pedagogane si grunnutdanning. Informantane kan forståast til å meina at vanskar hjå elevar i vidaregåande som kan føra til at eleven fell ut av skulen, kunne vore unngått dersom hjelp hadde vore på plass tidleg i utdanningsløpet. Indikert førebygging må erstattast av selektiv førebygging. Vidare kan ein tolka informantane til at forventningsavklaring mellom skulen og PPT er grunnleggande nødvendig for å få til fagleg samarbeid på tvers av profesjonane. Det synest som dei skulane som får til tidleg intervensjon har styrke og kompetanse i leiinga og pedagoggruppa slik at rutineane for spesialpedagogisk arbeid fungerer. Deira samarbeid med PPT er prega av forventningsavklaring og dialog, gjerne koordinert av eigen koordinator tilsett i skulen.

4.2 Tilpassa opplæring

For å sikra tilpassa opplæring krevst det ein omfattande og overordna strategi for heile skuleverket. Det er ikkje nok med tiltak for den enkelte elev på det enkelte trinn. I botn må tilpassa opplæring ligga som ein ideologi eller ei pedagogisk plattform som følgjer pedagogane gjennom alt arbeid dei utfører i skulen (Bachmann & Haug, 2006).

Slik uttrykker Informant 1 seg: *”...eg tenker det er ei plattform. For skulen, for trinnet og for gruppa...det blir fort at ein tenker organisering...at ein kan tilpassa til individet utan å kalla det spesialundervisning...”*. Det synest som informanten er bevisst på at tilpassa opplæring ideelt sett er ei pedagogisk plattform som verkar inn på skulekulturen i alle ledd. På den andre sida kan uttalen tolkast til at i praksis er det den smale forståinga av omgrepet som blir nytta slik og Bachmann & Haug (2006) skil ulike forståingar av omgrepet. Denne tolkinga kjem fram ved at informanten knyter omgrepet til organisering og tilpassing til den enkelte elev utan å sjå på den totale læresituasjonen.

Informant 2 si utsegn kan tolkast som at tilpassa undervisning er eit komplisert omgrep både for PPT og skulen: ”...tilpassa opplæring har me streva med...både på rektornivå og i skuleadministrasjonen...”. Informant 4 går litt vidare og synest å koma inn på kva som kan gjerast for å koma vidare i arbeidet med måla i læreplanen: ”...det er jo eit veldig diffust omgrep og eg trur det er viktig å setja seg ned med skulane og definera kva tilpassa opplæring er på vår skule...det gjer dei i ulik grad på den enkelte skule...”. Slik eg forstår informantane er det langt fram til målet om ei plattform for inkluderande og tilpassa opplæring som kan endra skulekulturen og gjera lærarane ansvarlege for at alle elevane skal oppleva meistring og framgang slik intensjonane kjem fram til dømes i Norges offentlige utredninger, nr 18 (Kunnskapsdepartementet, 2009). Det kan tenkjast at Skogen (2005) si spissformulering om at skulen aldri kan realisera tilpassa opplæring, men heller ha det som eit langsiktig utviklingsmål for alt arbeid i skulen, nærast kan seiast å vera realistisk.

Manglande strategiar og plattformer for arbeidet i skulen kan gjera det vanskeleg for lærarane å setja i verk tilpassa opplæring. Den enkelte elev har sin læringsstrategi og kapasitet for læring. For at eleven skal oppleva meistring og motivasjon til læring, må forventningane og utfordringane vera realistiske (Sommerschild & Grøholt, 1999).

Slik eg tolkar Informant 2 si utsegn nedanfor ser PPT-rådgjevaren at det er vanskeleg å realisera måla for tilpassa opplæring i praksis, noko som får følgjer for den individuelle tilrådinga frå PPT og omfang av spesialundervisning:

...det hjelper ikkje kva det ideelt sett kunne vore gjort i forhold til tilpassing av opplæringa viss ikkje læraren forstår det eller har høve til å gjera det. Då må eg vurdere kva eleven kan få ut av det og kva nytte han har av den ordinære undervisninga...det er det faktiske tilbodet eleven får, eg vurderer. I slike tilfelle der systema og klasseleiing / fagkompetansen ikkje fungerer på skulen, er det nødvendig å sikra elevar med spesielle behov gjennom tildeling av spesialpedagogiske ressursar....

Her kan det vidare synest som om det kjem fram eit dilemma i PPT sitt arbeid. Når dei som rådgjevande instans ser at eleven ikkje får utnytta læringspotensialet sitt innanfor den vanlege undervisninga, enten ut frå manglande kompetanse hjå læraren, organsiatoriske tilhøve eller ut frå eleven sine spesielle behov, kan det slik eg forstår informanten virka som PPT ikkje har noko anna val enn å gje individuelle spesialpedagogiske ressursar for såleis å sikra eleven sine rettar til tilrettelagt opplæring.

Fleire informantar seier at skulen og læraren med enkle middel og tilpassingar kan gje dei aller fleste elevane med psykososiale vanskar, opplæring innanfor klassen. Slik kan og spesialundervisning vera ei form for tilpassa opplæring som i størst muleg grad kan gjevast innanfor klasserommet i fellesskapet slik og Informant 2 stadfestar: ”...nokre gonger forsvarer eg inderleg eineundervisning, men den skal vera godt avgrensa, intensiv og målretta, og så skal den vera mest muleg inne i klassen...”. Med læringsmål som er muleg å meistra, kan stillas byggast og gje støtte for barnet si utvikling, noko som er i tråd med Vygotsky (1978) sin teori om korleis barn utviklar seg.

Ei anna sida av dilemmaet er at dersom PPT hadde meir fokus på systemarbeid og var meir tilstades på skulen sin arena, ville dei, slik eg kan forstå det, kunna rettleia og vera drøftingspart ikkje berre i ettertid av tilmeldingar. Fleire informantar gjev uttrykk for at kompetansen i skulen omkring tilpassa undervisning er for låg. Omgrepet er heller ikkje avklart innad i PPT. Det kan synest som PP-rådgjevarane vurderer at manglande kompetanse og avklaringar er med på å oppretthalda trong for spesialundervisning.

Informantane sine framstillingar kan tolkast som at omgrepet tilpassa opplæring er komplisert både for skulen og PPT. Omgrepet må få ei avklaring som kan gje langsiktige utviklingsmål, vera ei rettesnor og gje strategiar og plattform for det pedagogiske arbeidet. Det ser ut til å vera trong for ei vid tyding av omgrepet som kan gje inkludering og tilrettelegging for alle slik at alle elevar i skulen kan oppleva meistring og framgang. Meir systemarbeid frå PPT si side synest å kunna auka

kompetansen i skulen til å sjå mulege tilpassingar ut over individnivå, noko som kan medverka til å redusera omfanget av spesialundervisning i skulen. Informantane kan tolkast til å vera klare på at eineundervisning under visse vilkår må vera ein del av tilrettelegginga, men òg at spesialundervisning blir gjeven som kompensasjon for at tilrettelegging innanfor klassen ikkje fungerer ut frå intensjonane i Opplæringslova.

4.3 Arbeid på individ- og systemnivå

Arbeidet som PP-rådgjevarane utøver på individnivå, er knytt til ein lovfesta rett til spesialundervisning. Det systemretta arbeidet har ikkje så sterk tilknytning til lova og det kan vera eit viktig hinder for at ein ikkje får positive resultat på systemnivå.

Alle informantane framhevar at arbeid med individuell sakkunne tek tida deira og dei nyttar det som ein av fleire grunnar til at fokuset på system ikkje er større. Informant 1 utdjupar det slik : ”...*journalføringssystemet vårt er slik at me blir berre målt på enkeltsaker, systemarbeid viser ikkje...*”. Dette kan tolkast som at fokuset er størst på individuelt arbeid av di det er dette som gjev verdi i målte registreringar. Det kan på nytt visa at den lovfesta retten òg gjev utslag i kva prioriteringar som blir gjort i krava til resultat og effektivitet i PPT. Ei slik prioritering står i sterk kontrast til intensjonane frå slutten av nittitalet, vist i St.meld. nr. 23 (Kyrkje-, utdannings- og forskingsdepartementet, 1998), der auka satsing på systemretta arbeid hadde som mål at barnehagar og skular skulle kunna løysa oppgåvene innanfor eigne rammer og at talet på tilmeldingar til PPT ville kunna bli redusert.

Det kjem seinare i analysekapitlet fram at kompetansen på systemarbeid er høg hjå informantane. Informant 3 gjev uttrykk for at det er utfordrande å få gjeve vidare av denne kompetansen til skulen: ”...*ja, me skulle ha auka kompetansen i lærargruppa på systemarbeid...kom med ei bestilling, me er klar til å gå inn...men så kjem ikkje bestillinga...det skal tidfestast og lagast rom for det, og so skjer det ikkje...*”. Utsegna kan tolkast til at PPT ventar på initiativ frå skulen om trong for samarbeid på systemnivå. Det kan synest som det manglar forventningsavklaringar mellom skule

og PPT og at samarbeidet i hovudsak er på individnivå. Ei slik avklaring ville truleg og ha kunna vore med på å bevisstgjera skulen på eige systemarbeid.

Skulen er kjend for hierarkisk oppbygging som kan ha i seg systembarrierar og motstand mot endring. Skal ein i skulen få til endringar på systemnivå må ein endra både haldningar, arbeidsformer og målsettingar på same tid (Skogen & Holmberg, 2005). Utsegna til Informant 2 set fokus på dette:

...det er vanskeleg viss dei i skulen framleis tviheld på si sanning og på individperspektivet, då er vi veldig låst. Men så med ein gang ein får med tanken på at dei kan jobba med systemet...at dei kan jobba med samarbeid, relasjon, tilpassing og trenar på å gje alternativ... så skjer ting umiddelbart. Til dømes ein andreklassing som kjem bråkande inn etter friminuttet. Så må du ikkje seia: Ikkje bråk, men sei kva eleven skal gjera. Eg ser mykje samanheng mellom problem og klasseleiing....

Informanten kan tolkast som at skulen ikkje har tradisjon for å nytta systemfokus på utfordrande elevar. I det ligg at sjølv om læraren ser at samhandlingane og relasjonane i klasserommet verkar inn på åtferda til elevane, så vert det ikkje gjort noko aktivt for å endra mønstra og strukturane i læringsmiljøet, sjølv om det kunne gje positive resultat. Fleire av informantane gjev uttrykk for at dei opplever at det er utfordrande for skulen å ha fokus både på individ og system og dermed gje bidrag til ein inkluderande skule, slik målsettinga er.

Her bør og takast med i tolkinga at PPT på si side er ein viktig premissleverandør for grad av fokus på individ og/eller system. Dei individuelle sakkunnige tilrådingane er retningsgjevande for kva skulen vel å gjera når tiltak blir sett i verk.

Fleire informantar saknar systematisk samarbeid med skulen og det kan synest som at skulen ikkje opnar opp for PPT når dei ynskjer samarbeid. Det blir òg framheva at i vidaregåande, der ein oftare har spesialpedagogisk koordinator på plass, tykkjest samarbeidet til å fungera lettare, slik Informant 2 peikar på: ”...saknar systematisk samarbeid med skulen på systemplan. Me har invitert oss inn så mange gonger at det

står ikkje på rådgjevarane. Eg opplever at samarbeidet med vidaregåande er annleis, der har dei linene, strukturane og spesialpedagogisk koordinator på plass...”.

Utsegna kan tolkast til at på skulane der det er nokon som koordinerer ressursar og samarbeid, er det lettare å få utnytta ressursane, få tiltaka til å fungera og få til dialog mellom samarbeidspartane. Det er mange partar i samarbeidet om eleven: eleven sjølv, foreldre, klasseleiar, spesialpedagog, PPT og andre kommunale/statlege tenester. For å sjå individet i systemet og systemet i individet og den gjensidige interaksjonen, er det nødvendig med heilskapleg systemisk tenking (Nordahl et al, 2005; Bronfenbrenner, 1979).

Oppsummert kan informantane tolkast til at det er utfordrande å få formidla vidare av deira kompetanse til skulen. Det kan sjå ut som om det blir forventa at skulen skal ta initiativet til samarbeid på dette punktet. Eit samarbeid vil krevja endringar av haldningar, arbeidsformer og mål. Det kan òg synest å vera ei utfordring at sidan individuelt arbeid har sterkast lovmessig forankring, så er det dette området som tek tida til PPT. Ein kan tolka informantane til at det er utfordrande for skulen å sjå på mønster og strukturar i læringsmiljøet som grunnar for at elevane viser åtferd innanfor spekteret psykososiale vanskar. Dette kan synest som å bli grunngeve mellom anna med at skulen ikkje har tradisjon for å nytta systemfokus på utfordrande elevar.

4.4Kompetanse

I samanheng med spørsmål om skulen sitt trong for rettleiing og skulen som system seier Informant 2 : ”...lærarane er på ein måte ferdig utlærde når dei er ferdige på lærarskulen...”. Eit slikt bilde av skulen vil kunna opplevast som å stå i strid med ideen om livslang læring og satsinga i Kompetansereforma, St.meld. nr. 42 (Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet, 1998). Reforma bygger mellom anna på at det trengst bevisstgjerjing på at samfunnsendringar skjer svært fort i dag, noko som krev at me heng med og utviklar kompetansen vår heile livet. For å gjera oss nytte av kompetansen me tileignar oss, må vilje og motivasjon vera tilstades. Me må ha dei

kunnskapar, evner og ferdigheiter som skal til for å løysa arbeidsoppgåvene me til ei kvar tid står ovanfor (Eraut, 2002). Slik kompetanse vil vera sett saman av både fagkompetanse, læringskompetanse og sosialkompetanse og vil vera i kontinuerleg utvikling heile yrkeskarrieren i tråd med Norges offentlige utredninger, nr. 23 (Utdannings- og forskningsdepartementet, 2003).

Ein lærar sin kompetanse er og bør vera i kontinuerleg utvikling for å kunna handla i profesjonelle samanhengar. Autoriseringa som lærar og profesjonsutøvar skjer ikkje ved avslutta eksamen. Den reelle kvalifiseringa skjer heller etter ei tid med handling innan skulen (Nilsen et al, 2007; Nygren, 2004). Skulen som andre teknokratisk oppbygde organisasjonar kan opplevast som rigide system med låg fleksibilitet der det er vanskeleg å gjera endringar (Skogen & Holmberg, 2005). Ut frå informanten si utsegn kan det synest som om fokuset ligg meir på formell kompetanse tileigna i utdanninga enn på personleg utvikling og relasjonskompetanse som ein tileignar seg gjennom heile livet. Dette kan vidare tenkast å ha innverknad på skulen si evne til å sjå eleven si utvikling og meistring som eit resultat av interaksjonen med miljøet rundt eleven både på skulen og utanfor skulen (Nordahl et al, 2005; Bronfenbrenner, 1979).

Vidare seier Informant 2 : ”...så det har med både å få inn systemfokus i skulen og komma i posisjon til å rettleia dei, det syns eg er utfordrande. Det har ikkje alltid med uvilje å gjera, det har med tradisjon. Det har med kor open og lukka skulen er...”. I denne utsegna kan det tykkjast som om PP-rådgjevarane kan ha vanskar med å nå inn i skulen og koma i dialog med pedagogane som treng rettleiing. Di meir lukka systemet eller organisasjonen er, di vanskelegare er det å koma inn. Informanten si vurdering av skulen kan tolkast til å vera i tråd med organisasjonsteoretiske framstillingar om skulen som ein teknokratisk oppbygd organisasjon med rigide system der det er vanskeleg å gjera endringar (Nilsen et al, 2007; Nygren, 2004).

Utsegna kan og forståast som at skulen ikkje etterspør systemkompetansen til PPT, medan PP-rådgjevarane er for individretta i arbeidet. Det kan sjå ut som det er

vanskeleg å bryta med fastlagde tradisjonar og at det er mangel på heilskapleg profesjonell kompetanse. For å samhandla er det ikkje nok med handlingskompetanse der tradisjonell praksis-teoritenking står sterkt. Som profesjonsutøvar må handlingskompetanse vera fletta saman med relasjonskompetanse til eit heile som gjer både pedagogar og rådgjevarar i stand til å møta andre menneske som eit subjekt og til ei kvar tid handla føremålstenleg ut frå den samla fagkompetansen dei skal sitja inne med (Røkenes & Hansen, 2006; Skau, 2005).

Informant 3 seier det slik: ”...læremiddel og hjelpemiddel er ofte tekniske eller mekaniske tilnæringsmåtar...det dreiar seg om respekten for det som skjer i møtet med den andre...enkelte lærarar får det så fint fram...”. Det synest som informant 3 er klar over at det er meir enn handlingskompetanse som er viktig for å få til god samhandling med eleven. Informanten vektlegg òg kor viktig det er å oppdaga kvalitetane til elevane og spela vidare på det. Slik vil læraren kunna møta eleven i relasjonen på ein måte som gjev oppleving av meistring og læring og som vidare gjev tiltru og styrking av sjølvbildet. I utsegna kan det og tolkast at det er ulik grad av denne evna til dialog hjå den enkelte lærar. Fleire av informantane uttalar at det er store skilnadar mellom skulane i høve til kompetanse slik Informant 4 òg gjer med utsegna si: ”...dei skulane som får det til har jo vore heldige i forhold til personalet sitt...dei har kompetanse og interesse for det...”. Informanten kan tolkast til at det er meir eller mindre tilfeldig om skulane fungerer eller ikkje. Dette er i strid med overordna målsetjingar og for elevar med ekstra trong for struktur, forutsigbarheit, motivasjon og støtte vil det kunne gje dårlege utslag viss det eleven opplever nærast er tilfeldig.

Til sist kan uttalane ovanfor òg tolkast som om dei skulane som får det til og har nok profesjonell kompetanse, òg er skular som PPT opplever som lettare å samarbeida med. Slike skular har ofte gode rutinar for refleksjon med andre kollegaer og rådgjevarar i ulike fora innanfor og utanfor skulen. Dei har i det heile gode strukturar for samarbeid (Eraut, 2004; Nygren, 2004).

4.4.1 Høg kompetanse på systemarbeid i PPT

Det blir opplevd frå alle informantane at PP-rådgjevarane har høg kunnskap eller kompetanse på systemretta tenking og systemarbeid, men at det kan vera utfordrande å omsetja kompetansen i praksis. Slik gjev Informant 3 uttrykk for det: *”...det er heile tida fokus på systemet og økologisk tankegang. Men det er meininga at me skal jobba mykje meir systemretta. Me gjer det til ein viss grad, men me skulle ha gjort det meir heilskapleg og planlagt...”*. Dette kan tyda at masterutdanninga med psykososial fordjuping har ein styrke innanfor systemisk tenking. Det kan òg tyda på at kandidatane opplever å ha kunnskapar, ferdigheiter og evner til å løysa utfordringane som rådgjevinga ovanfor skulen stiller krav om og som er i tråd med Norges offentlige utredninger, nr. 25 (Kyrkje-, utdannings- og forskingsdepartementet, 1997).

PP-tenesta fekk klare krav på seg til satsing på systemretta arbeid då Opplæringslova blei innført i 1998. Det kjem fram i mitt materiale at PPT har intensjon om systemretta arbeid, men det kan synest som om det viser lite att i planar og prioriteringar av arbeidsoppgåver. Informant 4 seier : *”...omgrepet systemretta arbeid er ikkje heilt avklart innad på kontoret, og då er det gjerne rimeleg at skulane heller ikkje har uttalt forventning til oss om slikt arbeid...”*. Det at PP-rådgjevarane gjev uttrykk for å ha kompetanse kan tyda på at dei er skikka til oppgåvene dei er sett til å gjera, men at utfordringa ligg i å få kompetansen omsett i praksis ute i skulen. Det kan synest som at den enkelte rådgjevar har systemisk kompetanse, men at PP-tenesta ikkje har ein eins plattform som kunne gjort systemarbeidet tydeleg, synleg og lettare tilgjengeleg for skulen. Er det lita bevisstheit og avklaring innad i PPT på systemarbeid, er det nærliggande å tenkja at skulen ikkje er klar over at PPT har ynskje om å nytta systemisk kunnskap inn i skulen i større grad enn dei gjer.

Det kan synest som om PP-rådgjevarane opplever lite forventningar frå skulane om støtte til sitt systemarbeid slik òg informant 4 gjev uttrykk for : *”...det er nok mest forventningar om individretta arbeid...det er tidkrevande å utreda enkeltelevar og då blir det mindre tid til å vera på skulane og drøfta tiltak innanfor tilpassa*

opplæring... ”. Informanten si utsegn kan tolkast som at lite forventningar til og bruk av systemisk kompetanse blir begrunna med stor etterspørsel på individuell sakkunne og utredning som er tidkrevande.

Dette ved sidan av at det er lite systematisk og planlagt samarbeid på systemnivå kan tenkjast å få ulike følgjer. Dersom det har sin bakgrunn i at skulen har for lite kunnskap om systemarbeid slik Samtak-evalueringane òg viser, vil det kunna tenkjast å ha verknad på korleis psykososiale problem i skulen kan møtast og forståast (Lie et al, 2003). Dette kan tyda at det er skular som ikkje jobbar ut frå tanken om at gruppa, klassen og skulen er sosiale system der den enkelte aktør påverkar heilskapen og sjølv blir påverka av den same heilskapen eller systemet (Nordahl et al, 2005; Bronfenbrenner, 1979). Forstår me mønstra og strukturane i systemet er det lettare å forstå psykososiale vanskar og korleis slike vanskar kan møtast. Det at skulen viser lite forventning om samarbeid på systemnivå slik informant 4 uttrykker det, kan sjåast på som teikn på at skulen har tradisjon for å tenka at problemet heller ligg hjå det enkelte individ og at hjelpa må setjast inn der.

4.4.2 Utdanning og kompetanse

Alle informantane er samla sett svært nøgde med masterstudiet. Fleire informantar framhevar det positive med å ta utdanninga i fleire etappar med til dømes andreaddeling før start på masteroppgåva. Det gav tid til fordjuping. Slik sa Informant 2 det: *”...det er eit modningsstudie, så tenk på kva det blir for desse unge som går rake vegen...tenk på kor mange år eg har brukt og kor spennande mellomfasane har vore for den personlege og faglege utviklinga... ”. Her kan det tolkast ein skepsis til heiltidsstudiet utan praksis i forkant og i mellomliggande bolkar. Informanten viser det ved å framheva nytten av læringa og utviklinga som skjer på personleg og fagleg plan ved å skaffa seg erfaringar frå ulike yrkesrelevante praksisfellesskap. Ved å bruka tid til å reflektera over erfaringar undervegs og mellom dei ulike profesjonelle praksisane, vil ein kunna skapa gode læreprosessar og kompetente fagpersonar (Eurath, 2004; Nygren, 2004)*

Alle informantane framhevar positivt det klare fokuset dei har tileigna seg på systemretta arbeid i utdanninga. Men ut frå det sterke fokuset PP-tenesta har på individuelt arbeid og sakkunne kan det synest som om denne delen av kompetansen i profesjonsutdanninga ikkje blir fullt utnytta i praksis.

Det blir vidare peika på av fleire informantar at det slik PP-rådgjevarane arbeider i dag, er det til dømes i utredningsarbeidet stor trong for kompetanse på ulike typar lærevanskar. Uttalen frå Informant 2 kan vera beskrivande på dette : ”...*utdanninga er absolutt relevant, men ikkje utfyllande nok, men ein blir aldri utlært etter ei utdanning...*”. Utsegna kan tolkast som om denne informanten er bevisst på at kvalifisering til ein profesjon må oppdaterast og haldast vedlike for å kunna følgja endringane som skjer til ei kvar tid. Ein blir ikkje reelt autorisert ved avslutta eksamen, men snarare skjer kvalifiseringa etter ei tid med spesifikk yrkespraksis (Nilsen et al, 2007; Eurat, 2004; Nygren, 2004). Det er nærliggande å tenkja at for dei masterkandidatane som har fullført studiet på heiltid og direkte utan mellomliggande praksisperiodar, vil trongen for den nødvendige profesjonskvalifiseringa som skjer i yrkespraksisen, koma tydelegare fram.

I alle former for utdanning er det ei stor utfordring å forbetra forholdet mellom utdanning og praksis. Utdanninga skal utvikla profesjonelle personar som kan utøva ein profesjonell praksis. For å nå målet med utdanninga er det viktig at utdanninga ikkje er i utakt med krava som blir stilt ute i praksisfeltet (Fauske et al, 2006).

Informant 1 seier dette:

...då mange med masterbakgrunn hamnar i PP-tenesta, burde det vore obligatorisk praksis i PP-tenesta under utdanninga. Slik ville me fått betre innblikk i til dømes lovverk, som er ein stor del av det spesialpedagogiske feltet. Tenesta er slik organisert at ein vil vera ein viktig samarbeidspart uansett kvar ein jobbar i feltet. Dette er det einaste området som eg kan sei er i utakt...

Fleire av informantane nemner at det burde vore obligatorisk praksis i PP-tenesta under utdanninga. Det er dette som vert trekt fram når det skal gjevast eksempel på

manglande samsvar mellom utdanninga og det som møter kandidatane i praksisfeltet. Ei stor gruppe av masterkandidatar får jobb som PP-rådgjevarar, i mitt materiale er det vel ein tredel av alle kandidatane med psykososial fordjuping. Vidare har PP-tenesta mange samarbeidspartar og kjennskap til tenesta sitt arbeid vil uavhengig av kvar ein arbeider i det spesialpedagogiske feltet, vera gunstig. Det kan tenkjast at kjennskap til kvarandre sine arbeidsfelt kunne letta seinare tverrfagleg samarbeid gjennom mellom anna å få innsikt i kvarandre sin underforståtte kunnskap (Eurát, 2004; Lauvås & Lauvås, 2004). Slik kompetanse kan og tenkjast å ville kunna medverka til at rådgjevarane i PP-tenesta kunne få nytta kompetansen sin ut over individuell sakkunne og dermed få meir rom for arbeid med systemisk arbeid og lettare få innpass på skulen sin arena.

Informant 2 nemner og at når så mange masterkandidatar finn arbeidet sitt i PPT, burde det i tillegg til obligatorisk praksis i PPT under utdanninga også vore obligatorisk med skulepraksis før ein startar på masterutdanninga. Informant 2 seier vidare: *”...eg tenkjer at utan erfaring, rett frå universitetet og inn i skulen, det vil vera ei svekking av PP-tenesta...”*. Informanten trekk her fram uro for at masterkandidatar som har følgd masterstudiet på heiltid, utan mellomliggande erfaring frå praksisfeltet, kan stå i fare for å ikkje å vera kvalifisert til det som Fauske et al (2006) kallar kjerneoppgåvene i profesjonen og dermed svekka PP-tenesta si totale kompetanse. Dette kan vidare tolkast som at obligatorisk praksis frå skulen vil kunna utvikla den underforståtte kunnskapen og letta forståinga for kvarandre sine fagfelt. Ei slik forståing vil kunna tenkjast å ha positiv verknad for PP-rådgjevarane si innsikt i skulesfæren og dermed gje verknad for at PPT lettare skal kunna koma i dialog med pedagogane og leiinga på skulen. Denne tenkinga kan sjåast som i tråd med teorien om at aukar handlingsgrunnlaget hjå profesjonsutøvaren, i dette tilfellet PP-rådgjevaren, aukar og den profesjonelle kompetansen (Nilsen et al, 2007; Skau, 2005; Eurát, 2004).

Innan området kompetanse ser det ut til at informantane vurderer at pedagogane i skulen legg meir vekt på formell kompetanse tileigna i utdanninga, framfor den delen

av kompetansen som kjem frå personleg utvikling og relasjonskompetanse. Dette vil truleg virka inn på evna skulen har til å sjå eleven si utvikling og meistring som resultat av interaksjon med miljøet. Handlingskompetanse med tradisjonell praksis – teori tenking, må vera fletta saman med relasjonskompetanse for å kunna sjå eleven som subjekt og koma i dialog. Det kan synest som informantane opplever at masterutdanninga gjev høg kompetanse i systemisk tenking, men at det er utfordrande å omsetja kompetansen i praksis, mellom anna av di det er låg bevisstheit og omgrepsavklaring innad i PPT. Skulen etterspør ikkje systemkompetansen og PPT har høg etterspørsel og tidsbruk på individuell sakkunne. Det er vanskeleg å bryta fastlagde tradisjonar og mønster. Informantane kan tolkast som det er tilfeldig kva skular som fungerer eller ikkje fungerer. Dei som fungerer har profesjonell kompetanse, dyktige leiarar, gode rutinar for refleksjon, evne til dialog og gode strukturar for samarbeid.

Informantane synest å vera nøgde med masterstudiet og utdanninga sin relevans samla sett. Dei gjev uttrykk for ei uro for profesjonskvalifiseringa hjå kandidatane som ikkje har praksis i forkant av studiet eller i mellomliggande periodar. Dette blir synleggjort med spørsmål om trong for obligatorisk praksis frå PPT og skule for å unngå svekking av den totale kompetansen til PPT.

4.5 Ressursar

Siste tiåret har auken i driftsutgiftene til skulen i Norge først og fremst gått til auka lærarløner sjølv om tal lærarårsverk har gått svakt ned. Auke i assistentbruk, gruppestorleik og stor variasjon mellom skulane gjev tal som kan tyda på at det er stor variasjon i læringsvilkåra for elevane i grunnskulen. Spesialpedagogiske vedtak har og gått opp i perioden. (GSI, 2009; Stette, 2008)

...det er økonomien som styrer. Ressursar blir slått saman der det er fleire som har behov, og det er slettes ikkje sikkert at ressursen blir sett inn på det området eller dei faga som den enkelte elev strevar med. Då blir det dårleg

med det som kallast pedagogisk presisjon...og det at dei brukar assistentar. Det ein ser er at resultatet ikkje står i stil med dei ressursane som er sett inn... dei går ikkje inn og ser på det som faktisk er gjort, berre på at tiltak er sett inn...viss ein blei flinkare på innhaldssida, så trur eg faktisk at det var der ein kunne fått redusert ressursnivået... (Informant 2).

Fleire informantar reagerer på bruken av assistentar i skulen. Dette kan tolkast som at ein set inn assistentar for å spare på lønsmidlar og at ein gjerne er nøgd med det som tiltak. Kvaliteten og utbyttet av tiltaket blir ikkje vurdert i sterk nok grad. Dermed blir ikkje innsparinga i løn vurdert opp mot det eleven verkeleg får som utbytte av tiltaket som blir sett i verk. Ei slik utvikling tyder ikkje godt for framtida, når tal viser at bruken av assistentar i skulen framleis er aukande, og auka ressursbruk siste åra først og fremst har gått til auka lærarløner. Dette kan opplevast å gje ei svært langsiktig styrking av kvaliteten i skulen.

Informanten gjev tydeleg uttrykk for at det ofte er økonomien som styrer mykje av innhaldet i tiltaka til elevane med spesielle behov. I slike høve kan det sjå ut som om elevar blir sett i grupper og trekt ut, ut frå at dei har spesielle behov utan å vurderer kva trong dei har og kva tiltak den enkelte treng. Dette gjev som informanten rettmessig gjev uttrykk for manglande eller dårleg pedagogisk presisjon i arbeidet, og ei lite tilpassa undervisning for den enkelte elev. Ein slik ressursbruk kan vel og seiast å vera i strid med intensjonane i Opplæringslova og i samfunnet sine mål om å redusere talet på spesialpedagogiske timar. For PPT er det og eit dilemma at dei berre er rådgjevande instans utan å kunna etterprøva tiltaka og resultata.

Ein annan informant nyanserer bildet med at det er skular som får det til sjølv med små ressursar : ”...dei som får det til har kompetanse og interesse for det...”. (Informant 4). Dette kan visa at det her og er ulikt frå skule til skule når det gjeld å få til tiltak sjølv med små midlar. Utsegna til informanten kan også tolkast som det er kompetanseavhengig kva dei får ut av midlane og kor god organiseringa er.

Samla sett kan informantane tolkast til å ha ei uro over den omfattande bruken av assistentar i skulen. Det kan vera eit teikn på at økonomien ofte er styrande, medan den enkelte elev sine spesielle behov kan synest å koma til sist i vurderinga av tiltaka.

4.6 Endringstrøytteleik

Det er og har vore raske omskifte i samfunnet vårt. Skulen er ein av institusjonane som det vert stilt store krav og forventningar til for å meistra omstillingane og endringane. Til dette trengst mellom anna omstillingskompetanse (Nygren, 2004). Informant 1 sa noko om dette: *”...dei som verkeleg prøver å gjera det ordentleg...for dei er det lettare å få til noko nytt...få lov til å la det gå ei tid...dei får realistisk forståing for kvar ein står og kva er våre utfordringar...”*. Utsegna kan tolkast som at informanten karakteriserer skulane og lærarane som får til endring og greier å følgja med i alle omstillingsprosessane. Desse organisasjonane viser evne til å gjennomføra innovasjonsarbeid ved å bruka tid, reflektera saman og danna ei felles plattform og ståstad. Informanten synest å gje eit bilde av ein skulekultur som sikrar at alle pedagogane er ansvarlege for alle elevar sin framgang på alle utviklingsområde. Dette er og i tråd med det styresmaktene framstiller som retningsgjevande i Norges offentlige utredninger, nr. 18 (Kunnskapsdepartementet, 2009).

I materialet mitt er det hovudvekt av omtalar på skular som ikkje får det til. Informant 2 beskriv korleis det er for dei skulane som opplever å vera trøytte av alle endringane: *”...dei får ikkje fred i skulen... det er heile tida noko nytt å setja seg inn i...det er alt for uroleg...det er så mange ting ein skal hoppa og spretta for at ein får ikkje ro, ein vert forvirra og eg syns det har vore mykje forvirring siste åra. Det skapar forvirring på arbeidsoppgåvene og kompetansen blir ikkje utnytta...”*. Bildet som informanten her gjev av skulekvardagen kan synest å gje uttrykk for endringstrøytteleik. Mange av dei som framleis har arbeidet sitt i skulen har opplevd mange reformer og endringar. Dei siste 30-40 åra har det både innan allmennpedagogikken og spesialpedagogikken vore stor utvikling. Det er nærliggande å tenkja at ein må bli sliten og forvirra når den

eine læreplanen avløyser den andre før ein har fått omsett ny teori til eigen praksis og hatt tid til refleksjon over nye erfaringar.

Tidlegare i oppgåva har eg trekt fram at det kan synest som skulen manglar ein overordna strategi for tilpassa opplæring. Det same kan seiast i høve til arbeid med psykisk helse der det synest vera trong for å få gjennomarbeidd temaet slik at det blir ein del av skulen si pedagogiske plattform. Den viktigast føresetnaden for å utvikla eit godt læringsmiljø er god skuleleiing og dyktige lærarar (Nordahl et al, 2005).

Informant 2 seier noko om dette og korleis PPT opplever forholdet dei har til skulen:

...vi er berre rådgjevande organ og kan ikkje kontrollera dei og sjekka kva som blir gjort. Vi kan prøva oss med enkelte innspel. Eg opplever vi prøver å få til treffpunkt, men det går lett tilbake i gamle spor – ”dei styrer seg sjølv”.

Skulane har forventningar om at vi skal gjera frisk og ha fasiten til løysingane, særleg i høve til åtferdsvanskar....

Informanten tek her opp fleire sider med skulen og samarbeidet med PPT. Det kan synest som skulen viser maktesløyse og trøytteik som gjer til at dei held seg i kjende spor som krev minst energi av organisasjonen der og då. Forventningane til PPT om å gjera frisk eller ta bort problemet, kan tolkast som at skulen nærast fråskriv seg ansvaret for elevane med spesielle behov etter at PPT har vorte kopla inn. Det kan og tolkast som fortvilning i ein situasjon der skulen er så hardt pressa at dei går tilbake i dei trygge spora og ynskjer at PPT skal ta over og finna løysingar for elevane som slit.

PPT er eit rådgjevande organ ovanfor skulane og skal driva førebygging, undersøking og direkte og indirekte hjelp til barn og unge. I tillegg skal PPT yta hjelp til organisasjons- og kompetanseutvikling. Det skal i følgje Opplæringslova (1998) og St.meld. nr.23 (Kyrkje-, utdannings- og forskingsdepartementet, 1998) balanserast mellom individ- og systemretta arbeid.

Fleire informantar peikar på at det er lite forventningar frå skulen til samarbeid med PPT i etterkant av ferdig sakkunnig tilråding og ferdig utarbeidd individuell

opplæringsplan. Informantane gjev og uttrykk for at det er i tråd med retningslinene at skulen då sjølv følgjer opp vidare. PPT får rapportar og er med på oppfølgingsmøte, men har ikkje noko kontrollfunksjon ut over det.

Informant 3 seier: ”...*det er svært ulik kompetanse og leiing på dei ulike skulane. Dette kan syna seg i at skulane er dårlege til å melda behova og retta seg etter retningslinene...*”.

Utsegnene til informantane kan tolkast til at det synest å vera trong for ei form for oppfølging og kontroll av tiltak som blir sett i verk ovanfor elevar med særlege behov. Det er nærliggande å tenkja at PPT kunne ha ein slik funksjon. Med ei slik oppfølging kan ein og tenkja att skulen ville få tettare oppfølging på systemarbeid og organisasjonsutvikling ut over arbeidet som PPT gjer på individuelt plan med sakkunne.

Først kan det synest som om det er trong for forventningsavklaring mellom skulen og PPT. Vidare kan dette utvikla seg til meir formelt samarbeid ut over sakkunnig vurdering. Dette kan tenkjast å føra til at lærarane og skulen får læringsopplevingar på tvers av yrkesrelevante praksisfellesskap. Dei kan nytta godt av den læringa og utvikling av kompetanse som ligg i slike fellesskap. Fellesskapet gjev òg refleksjon over underforstått kunnskap som vidare gjev tryggleik og kunnskap om kvarandre sine kompetansar, profesjonar og grunnlag for dialog og utvikling. Slik kan det òg tenkjast at skulen kan opna meir opp for å la PPT koma inn på sin arena og PPT får vidareformidla meir av sin systemkompetanse til skulen.

Ut frå informantane sine eksempel kan ein tolka at endringstrøytteleik kan vera ein av grunnane til at skulekulturen ikkje kan sikra at alle pedagogane er ansvarlege for alle elevane sin framgang på alle utviklingsområde. PPT opplever å mangla mandat til kontroll og etterprøving og skulane går lett tilbake i eigne spor ved at ”...*dei styrer seg sjølv...*”. Informantane synest som skulen har forventningar om at PPT skal koma inn og gjera eleven frisk. Dette blir mellom anna vist ved at det er lite forventningar til PPT i etterkant av sakkunnig tilråding og individuell læreplan.

4.7 Fagfokus og meistring

Skulevesenet er bygd opp med bakgrunn i teknokratisk organisasjonsteori. Mellom anna gjev det seg utslag i hierarkisk oppbygging med klare system med reglar, belønning og sanksjonar (Skogen & Holmberg; Skogen, 2005). Faginndeling og karaktersystemet i skulen kan vera eit eksempel på dette. Det kan vera vanskeleg å sjå heilskapen både for lærar og elev. Sterkt fokus på fag og karakterar kan gje oppleving av å mislukkast og gje tap av motivasjon. For elevane med særlege behov kan desse faktorane skapa ekstra vanskar.

Informant 1 peikar på at fokuset på fag og resultat går ut over omsynet til elevane som slit med vanskar : ”...*faglege resultat i skulen går på kostnad av det sosiale og vanskane hjå enkeltindividet...*” . Utsegna kan tolkast som om fokuset på fag og karakterar vert opplevd som stort, og at det tek fokuset frå det som er hovudgrunnen til at eleven kanskje ikkje meistrar faga. Kjensle av å ikkje meistra fagleg kan gje svekka sjølvbilde og gå ut over sosial meistring.

Informant 3 følgjer opp med utsegna: ”...*dei gjer ikkje noko av det som står i IOPen. Dei har lyst til at dei skal følgja vanleg plan og få gode karakterar...men det som er viktig er at dei har lært det som dei skal læra, for å læra vidare...*” . Det er ein sterk påstand informanten kjem med her. Det kan tolkast som at det som står i IOPen i dette tilfellet ikkje har noko verdi. Det som betyr noko for elev, foreldre og lærar er å oppnå gode resultat innanfor normal læreplan. Her kan det synest som om det ligg svært høge forventningar til eleven om å yta, kanskje så store krav at det kan hindra læring meir enn å fremma læring. Lærevanskar aukar etterkvart som krava til meistring aukar og kan i nokre tilfelle føra til at elevar fell ut av skulen (Befring 2008; Nordahl et al, 2005). Informanten kan og tolkast til å vera oppteken av livslang læring, at målet med å læra ligg langt fram i tid og at gode læringsstrategiar dermed blir viktig.

Fleire informantar er opptekne av å kartlegga eleven slik at ny læring kan ta utgangspunkt i det som eleven meistrar og heller kompensera for ferdigheiter som er

for krevjande å tileigna seg slik som Informant 4 uttalar: ”...få fram det eleven kan og er god på, så startar ein der...legge vekk gangetabell og ta fram kalkulator...hjelpa og kompensera for vanskar eleven vil ha heile livet, heller enn terping på ferdigheiter...”. Informanten kan tykkjast å vera oppteken av verdien i å møta eleven der eleven er i utviklinga si, både sosialt og fagleg. I det ligg å godta interessene og særprega til elevane for så å sjå på kva metodar og læringsstrategiar som er tenleg å gå vidare med. Informanten kan tolkast til at kompensering på område der eleven vil ha store utfordringar, er viktig og kan brukast meir i skulen. Slik kan eleven òg ha høve til å veksla mellom det dei kan og får til og det som er vanskeleg. Denne vekslinga kan hjelpa eleven til å bygga sine stillas gjennom gode meistringsopplevingar. Vidare vil ein ved å møta eleven der den er òg ha tru på prinsippet om livslang læring og ha tru på at nokre av skulen sine normalkrav kan kompensera seinare i livet (Befring, 2008a).

Det kan synest som informantane viser til at det i skulen er meir trong for å starta der elevane er i utviklinga si og kompensera på område der eleven vil ha store utfordringar med å læra. Skulen vil slik ha tru på prinsippet om livslang læring, ved at eleven seinare i samfunns- og arbeidsliv vil kompensera for det ein misser av normalkrava i skulen. Sterkt fag og karakterfokus synest å gje svekka meistringsopplevingar hjå elevar med særlege behov.

4.8 Status

Spesialpedagogikken og spesialpedagogane har kjempa mot andre profesjonar som psykologar og logopedar for å nå dit dei er i dag. Først midt på 1990-talet fekk ein på Universitet i Oslo eige institutt for spesialpedagogikk (Skogen, 2005). ”...spesialpedagog er det eg er av utdanning, men eg identifiserar meg ikkje med den rolla...her er vi meir PP-rådgjevarar. Spesialpedagogar er dei som jobbar med spesialpedagogikk på skulane direkte med elevane...”. Det synest som Informant 4 ovanfor identifiserar seg meir med tittelen som rådgjevar enn som spesialpedagog. Slik tradisjonen har vore kan det virka som om nemninga spesialpedagog blir nytta

på pedagogar med vidareutdanning i spesialpedagogikk og er dei som har arbeidet sitt nærast elevane i skulen. PP-rådgjevar blir nytta på psykologar og masterkandidatar.

Informant 2 går vidare på dette med manglande profesjonsnemning etter fullført master: ”...i vår samanheng er spesialpedagog ein tittel som ikkje seier noko om at du har tileigna deg ei masterutdanning...”. Utsegna kan tolkast som frustrasjon over at det lett kan oppstå samanblanding mellom nemningane spesialpedagog og master i spesialpedagogikk. Det er nærliggande å tenkja at dette òg kan virka inn på statusen til profesjonen.

Informant 4 seier dette om utfordringar i profesjonssamarbeidet: ”...utfordringane må vera i forhold til logopedane, tenkjer eg... dei har eit litt anna synsfelt og vi har ei breiare oversikt over dei elevane vi jobbar med. Dei ser på ein enkelt ting og har ikkje oversikt på sakkunnearbeidet og spesialundervisninga... dei er lite inne på kontoret her vi er. Dei er mykje ute på skulane og har kontor der...”. Her kan det tolkast som at det er lite fagleg samarbeid med logopedane. Både ut frå at dei ikkje utøver sakkunne, ut frå at dei i mitt materiale i alle fall i bystrøk kan ha kontor ute på skulane og dermed er mindre tilgjengeleg for samarbeid.

Dei fleste framhevar at psykologane har høgast status som Informant 4: ”...kanskje psykologane er dei som har høgast status, men dei er sett til å gjera same jobben med sakkunne som oss...”. Informanten synest å gje uttrykk for at psykologane er sett til å utføra same sakkunnearbeid som dei sjølve, gjer til at ulik status ikkje kompliserar samarbeidet. Det kan tenkjast at begge profesjonane har fokus på handlingskompetansen. Dei har dermed tilhald i praksisfeltet og brukaren sine behov, og dei kan begge få brukt spisskompetansen til saman å løysa oppgåvene (Skogen, 2005; Nygren, 2004).

Informant 1 går vidare og gjev ei rangering av dei ulike profesjonane: ”...rangeringa er: Psykolog, logoped, spesialpedagog, sosionom...opplever ikkje rangeringa som utfordrande for samarbeidet...”. Det kan tenkjast at ein grunn til at logoped og psykologtittelen er rangert først, kan ha samanheng med at dei titlane har ein

tydlegare profesjonshistorie enn spesialpedagogtittelen. Psykologtittelen er i tillegg ein beskytta tittel. Det er positivt at status ikkje blir opplevd som utfordrande for samarbeidet. Det kan synest som logopedane på tross av kortare utdanning blir rangert framom dei med masterutdanning (her nemnd under gruppa spesialpedagogar).

Dei fleste av informantane uttalar at dei kunne tenkja seg ei sterkare spesialisering av arbeidsoppgåvene for dei tilsette i PPT. Slik det er i dag kan det synest som fridomen kommunar og fylkeskommunar har til sjølve å fastsetja kompetansekrav og tal tilsette, kan føra til ynskje om endringar hjå dei tilsette. Informant 1: *”...eg kunne tenkt meg meir spesialisering av arbeidsoppgåvene enn i dag...vi kunne fordelt sakene meir etter kompetanse...no er vi knytt til faste skular og tek oppgåvene som er der...”*. Informanten kan tolkast som at det vil gje PPT fagleg styrking å tildela oppgåver ut frå kompetanse, både ut frå at det kan gje auka status og ved at dei tilsette får nytta spisskompetansen på ein betre måte. Det kan tenkjast at dette òg kunne gjera til at psykologane blei verande i PPT og dermed totalt gje ei styrking av kompetansen. Her kan det tenkjast at ved mindre kontor i små kommunar vil dette vera meir utfordrande å setja i verk enn ved bykontor med mange tilsette. Det synest vanleg i mitt materiale at rådgjevarane får tildelt faste skular med dei oppgåvene som følger med.

Rangeringa av status slik ein kan tolka informantane, er klar med psykologar og logopedar øvst. Det skapar ikkje utfordringar i samarbeidet med psykologane, medan samarbeidet med logopedane verkar diffus. Like arbeidsoppgåver og møteplassar blir framheva som positivt for samarbeidet. Det kjem fram ynskje om meir spissing av arbeidsoppgåver etter fagbakgrunn, som kan tenkjast å gje fagleg styrking av PPT, og gjera PPT meir interessant for psykologar. Informantane synest å identifisera seg med rådgjevartittelen, då den meir enn spesialpedagogtittelen kan visa til at vedkomande har masterutdanning.

5. Avsluttande refleksjonar og konklusjonar

5.1 Metodiske og etiske refleksjonar

Gjennom oppgåva har eg søkt å skildra vala eg har gjort både etisk og metodisk, og vidare synleggjort framgangsmåte og gjennomføring av undersøkinga i den grad det let seg gjera i ein kvalitativ metode. Frå hovudgranskinga har eg ikkje hatt tilgang til den enkelte sine svar, grunna anonymisering av data, men eg har nytta meg av data frå PP – rådgjevarane som ei gruppe. Dette var interessant til dømes i samband med analysearbeidet og var med på å auka validiteten i materialet mitt.

Utforminga av intervjuguiden etter traktprinsippet opplevde eg var med å trygga intervjusituasjonen. Innleiande spørsmål vart nytta til kontaktetablering og avsluttande spørsmål til å runda av det heile. Eg opplevde å vera aktiv lyttande ved å gje tilbakemeldingar, gje korte stikkord og spørsmål og la informantane få pausar til refleksjon. Det kunne vore interessant å gå vidare på enkelte problemstillingar i intervjuet. For å få ein betre samanheng i materialet valde eg ikkje å gå vidare på dei men haldt meg til hovudspørsmåla. Opptaka av samtalane var klare og kunne lett transkriberast. Ved å gjera transkriberinga sjølv, sikra eg validiteten ytterlegare i høve til meiningsinnhald og tolking av funn. Ved å venda tilbake til teksten, opptaka og eigne notat frå samtalane fekk eg og reflektert over eiga rolle. Eg kategoriserte utsegnene, fleire av dei kunne passa til fleire kategoriar.

For å ivareta informantane har eg skreve om sitat der eg har vore nøye på å behalda informantane sine meiningar. Informantane hadde svært ulike uttrykksformer, og eg gjorde vala ut frå at det var nødvendig for å sikra etisk ivaretaking av informantane. Med hjelp av veggavisa kunne eg til ei kvar tid halda kontakt med utsegnene til den enkelte informant og slik sikra validiteten i arbeidet så langt råd.

Eg nytta hermeneutisk tolking gjennom prosessen med bearbeiding av datamaterialet og veksling mellom funn, teori og refleksjonar. Prosessen har gjeve meg ny forståing

og innsikt i det spesialpedagogiske fagfeltet i tillegg til kompetanse om utfordringane i organisasjonane PPT og skule. Eg opplever å ha vore tru dei forskaretiske retningslinene så langt som råd er. Gjennom arbeidet med prosjektet har eg fått innsyn i forskarverda og tileigna meg grunnleggande forskarkompetanse.

5.2 Hovudfunn og konklusjonar

Kompetanseomgrepet står sentralt i funna eg har gjort i undersøkinga, slik det òg er naturleg i all drøfting av pedagogrolle og skule. Det er samsvar mellom intervju og spørjeundersøkinga ved at kompetanse er vektlagt begge stader som ei relativt stor utfordring. Det kjem fram trong for kompetanse til å løysa oppgåvene PPT har ovanfor skulen og kompetanse skulen treng for å nå intensjonane i Opplæringslova, (1998) om ein inkluderande skule for alle elevar uansett bakgrunn, evner og behov. Funna synest å visa at informantane vurderer at pedagogane i skulen legg meir vekt på formell kompetanse tileigna i utdanninga enn den delen av kompetansen som kjem frå personleg utvikling og relasjonskompetanse. Slik ein informant sa det: ”... *lærarane er på ein måte ferdig utlærde når dei er ferdige på lærarskulen...*”. Ei slik haldning vil truleg virka inn på evna skulen har til å sjå eleven si utvikling og meistring som resultat av interaksjon med miljøet. Personleg utvikling og utvikling av relasjonskompetanse får ikkje høg nok vekting i læraren sin kvardag med elevane. Dette kan gjera det vanskeleg for skulen å innfri intensjonane om ein inkluderande skule der tilpassa opplæring er eit av hovudmåla. Særleg får dette følgjer for utvikling av god psykisk helse og førebygging av og hjelp til elevar med psykososiale vanskar.

Funna viser at informantane er nøgde med kompetansen som masterutdanninga gjev og dei framhevar spesielt kompetansen dei har tileigna seg i systemisk tenking. Det som er utfordrande er å omsetja eller gjera systemkompetansen tilgjengeleg for skulen i det praktiske arbeidet. PPT skal i følgje lovverket ha auka fokus på systemarbeid og hjelp til organisasjonsutvikling i skulen. Informantane grunngjev utfordringane sine med at omgrepet systemarbeid ikkje er avklart innad i PPT, skulen etterspør ikkje systemkompetansen og PPT har høgt fokus på individuell sakkunne

som òg er det skulen etterspør. Ut frå funna kan det sjå ut til at det er utfordrande for skulen å sjå på mønster og strukturar i læringsmiljøet som grunnar for at elevane viser åtferd innanfor spekteret psykososiale vanskar. Ein av grunnane kan vera at skulen ikkje har tradisjon for å nytta systemfokus på utfordrande elevar.

Psykiske helseproblem blir i funna opplevd som ei stor utfordring, sjølv kallar ein informant det ”*ei kjempeutfordring*”, der nesten alle saker i skulen innlemmar utfordringar kring psykisk helse. Informantane kan tolkast til å oppleve å ikkje strekka til, mellom anna ved å ynskja meir psykologkompetanse inn og meir tverrfagleg arbeid med sakene som handlar om psykiske helseproblem. Funna viser at skulen blir opplevd å ha manglande overordna plattform for det pedagogiske arbeidet ut over fokus på fag og karakterar, der psykisk helse burde vera ein av hovudfaktorane. Manglande gjennomarbeidde overordna pedagogiske retningslinjer i skulen gjev verknad for arbeidet i klasserommet og for interaksjonane i læringsmiljøet til elevane, der foreldra og er ein part. Implementering av verktøy og vedlikehald og vurdering av arbeidsmåtar, blir vanskeleg når plattformen som skal vera limet mellom dei ulike pedagogiske utfordringane i skulekvardagen, ikkje er der eller har manglar.

Det kan synest som skulen treng generell avklaring av overordna omgrep. Tilpassa opplæring er eitt av desse og der virkar som det er komplisert både for skulen og PPT. Omgrepet må få ei avklaring som kan gje langsiktige utviklingsmål, vera ei rettesnor og gje strategiar og plattform for det pedagogiske arbeidet. Det ser ut til å vera trong for ei vid tyding av omgrepet som kan gje inkludering og tilrettelegging for alle slik at alle elevar i skulen kan oppleva meistring og framgang. Meir systemarbeid frå PPT si side synest å kunna auka kompetansen i skulen til å sjå mulege tilpassingar ut over individnivå, noko som kan medverka til å redusera omfanget av spesialundervisning i skulen. Informantane kan tolkast til å vera klare på at eineundervisning under visse vilkår må vera ein del av tilrettelegginga, men òg at spesialundervisning blir gjeven som kompensasjon for at tilrettelegging innanfor klassen ikkje fungerer ut frå intensjonane i lovverket.

Det virkar som det er vanskeleg å koma ut av vande spor i skulen, noko som òg gjer det vanskeleg å få til omstilling og innovasjon. Funna viser at dei skulane som får det til, har fletta saman tradisjonell praksis- og teoritenking med relasjonskompetanse, noko som gjer pedagogane i stand til å sjå eleven som subjekt og koma i dialog og relasjon til elven. Desse skulane utviklar eit læringsmiljø som ser eleven der eleven er i si utvikling og skapar gode og motiverande meistringsopplevingar i utviklande interaksjon med miljøet kring eleven. Gjennomgåande har desse skulane profesjonell kompetanse, dyktige leiarar, gode rutinar for refleksjon, evne til dialog og gode strukturar for samarbeid.

Informantane gjev uttrykk for å vera nøgd med eigen kompetanse. Funna viser samtidig at det er vanskeleg å nå inn i skulen med kompetansen, systemkompetanse er eit døme på dette. Sjølv om skulen kan virka nøgd med kompetansen til PPT, er det lite forventningar og trong for oppfølging etter at tilrådingane er gjort. Skulen har stort fokus på formell kompetanse og fag og mindre fokus på relasjonskompetanse. Funn viser at skulen har vanskar med å følgja opp retningsliner for det spesialpedagogiske arbeidet, har lite forventningar ut over individuell sakkunne og dett fort tilbake i gamle spor, slik ein informant uttalte det, ”*dei styrer seg sjølv*”. Skulen kjem generelt seint inn med hjelp til elevar med særlege behov, både ut frå manglande kompetanse og redsel for å tilvisa elevar, og det trengst meir spesialpedagogisk kompetanse inn i grunnutdanninga for pedagogar. Skulen viser endringstrøytteleik som følgje av alle læreplanskifta og endringane dei siste tiåra. Skulen må få ro til å reflektera, finna ut av, omsetja og evaluera alle endringane og planane. Det kan tolkast til å vera uro for aukande bruk av assistentar i skulen og manglande vurdering av tiltaka og resultata ovanfor elevar med særlege behov. Ein finn utfordringar i høve til profesjon og status, mellom anna i høve profesjonstittelen og styrking av tverrfagleg arbeid i PPT. Det synest å vera ei utfordring at PPT berre har rådgjevane mandat og ein trong for ein sterkare oppfølgings- eller kontrollfunksjon ovanfor skulen.

Det trengst tettare band mellom rådgjevingstenesta og skulen. Dei to må kvar for seg og saman drøfta seg fram til overordna pedagogiske plattformer der omgrepa tilrettelagt opplæring, systemarbeid og psykisk helse er med. Det må gjerast forventningsavklaringar, og PPT må meir aktivt inn i skulen ut over at det er trong for sakkunne retta mot individ. Dei treng faglege drøftingar og møteplassar innad i PPT, men og kontorplass og fast opphaldstid i skulen, der det blir veksla mellom tid i klasserommet og i faglege fora. Slik kan intensjonane om inkluderande og tilpassa opplæring for alle og deltaking i organisasjons- og kompetanseutvikling på til dømes systemområdet innfriast.

5.3 Etterord

Eg opplever å ha fått svar på problemstillinga mi. I prosessen har det kome fram idear til prosjekt som kan vera aktuelle å gå vidare på. For det første å få innblikk i skulen sine utfordringar ved å gjera ei undersøking retta mot leiinga og pedagogane i skulen. Her kan tenkast fleire aktuelle metodar. Kvalitativ intervjuundersøking, men òg supplert med spørjegransking. Elev- og foreldreperspektivet er interessant. Kva oppleving har dei av utfordringane og kva innhald har spesialundervisninga og opplæringa i skulen når den lukkast? Eg opplever at det finst dokumentasjon på kva som ikkje fungerer i skulen i dag. Kanskje bør ein få meir fokus på opplæringa i skulane og i klasseromma der både tilpassa opplæring og samarbeidet med PPT fungerer. Det kan tenkjast at ei slik positiv vinkling kan medverka til at det er lettare å koma ut av gamle spor og opna opp for refleksjon, rettleiing og utvikling. Det har og undra meg at mobbing ikkje fekk meir fokus i informantane sine utfordringar. Det var ei lita gruppe som trekte dette fram i svara sine i spørjeundersøkinga. Kan det grunnjevast ut frå at det blir tenkt inn i området psykisk helse, eller er det generelt lite fokus på mobbing frå PPT og skulen si side?

Kjeldeliste

- Askildt, A. & Johnsen, B.H. (2008). Spesialpedagogiske røtter og fagets utvikling i Norge. I Befring, E. & Tangen, R (red), *SPESIALPEDAGOGIKK*. (s. 74-90). Oslo: Cappelen Damm AS.
- Bachmann, K. & Haug, P. (2006). *Forskning om tilpasset opplæring*. Volda: Høgskulen i Volda.
- Befring, E. (2007). *Forskningsmetode med etikk og statistikk (2.utg.)*. Oslo: Det Norske Samlaget.
- Befring, E. (2008a). Forebygging i en psykososial kontekst. I Befring, E. & Tangen, R (red), *SPESIALPEDAGOGIKK*. (4.utg). (s.170-191). Oslo: Cappelen Damm AS.
- Befring, E. (2008b). Spesialpedagogikk: problemområder, perspektiver og tilnærminger. I Befring, E. & Tangen, R (red), *SPESIALPEDAGOGIKK*. (4.utg). (s.45-72). Oslo: Cappelen Damm AS.
- Befring, E. (2008c). Problematferd. Sosiale og emosjonelle vansker. I Befring, E. & Tangen, R. (red), *SPESIALPEDAGOGIKK*. (4.utg.) (s. 372-391). Oslo: Cappelen Damm AS.
- Berg, N.B.J. (2005). *Elev og menneske. Psykisk helse i skolen*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The Ecology Of Human Development – EXPERIMENTS BY NATURE AND DESIGN*. United States of America: Cambridge: Harvard University Press.
- Chalmers, A.F. (2003). *Vad är vetenskap egentligen?* (3.oppl.). Nora: Bokförlaget Nya Doxa AB.
- Dalen, M. (2004). *Intervju som forskningsmetode*. Oslo: Universitetsforlaget.
- De Vaus, D. (2007). *Surveys in social research*. 5th Edition. Australia: Allen & Unwin.
- Education at a Glance. (2009) : *OECD indicators*. Henta 15.September 2009, frå www.oecd.org/edu/eag2009
- Eraut, M. (2004). Transfer of knowledge between education and workplace settings. I H. Rainbird, & A. Fuller, & A. Munro (red), *Workplace Learning in Context*. (s.201-221). London: Routledge.
- Fauske, H. & Kollstad, M. & Nilsen, S. & Nygren, P. & Skårderud, F. (2006) : *UTAKTER – Om helse- og sosialfaglig kompetanse i utdanning og praksis*. Oslo : Gyldendal Akademisk.
- Formo, J. (2007). Sats på førskolealderen. *Spesialpedagogikk*, 2007(3), s 4-11.

- Fuglseth, K. (2007). Vitenskapsteori og hermeneutikk. I Fuglseth, K. & Skogen, K. (Red.), *Masteroppgaven i pedagogikk og spesialpedagogikk*. (2.oppl.) (s. 256-271). Oslo: Cappelen Akademisk Forlag as.
- Gadamer, H-G.(2003). *Forståelsens filosofi*. Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.
- Gadamer, H-G. (2004). *Sandhed og metode*. Århus: Systime Academic.
- Gilje, N. & Grimen, H. (1993). *Samfunnsvitenskapens forutsetninger: innføring i samfunnsvitenskapens vitenskapsfilosofi*. (3.prøveutg.). Oslo: Universitetsforlaget.
- Gilje, N. & Grimen, H. (1995). *Samfunnsvitenskapens forutsetninger: innføring i samfunnsvitenskapens vitenskapsfilosofi*. (2.utg.). Oslo: Universitetsforlaget.
- Grunnskolen informasjonssystem (GSI). (2009). Henta 15.September 2009, frå www.wis.no/34404/2075/34382-37381.html
- Hausstätter, R.S. (2007). *Spesialpedagogiske grunnlagsproblemer – mellom ideologi og virkelighet*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Killen, K. (2004). *Barndommen varer i generasjoner*. Oslo: Kommuneforlaget A/S.
- Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet. (1998). *Kompetansereformen*. St.meld. nr 42 (1997/98). Oslo: Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet.
- Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet. (1995). *Ny lovgivning om opplæring "...og for øvrig kan man gjøre som man vil"*. NOU 1995: 18. Oslo: Statens forvaltningstjeneste.
- Kunnskapsdepartementet. (2009). *Rett til læring*. NOU 2009:18. Oslo: Statens forvaltningstjeneste.
- Kunnskapsdepartementet. (2008). *Kvalitet i skolen*. St.meld. nr. 31 (2007-2008). Oslo: Kunnskapsdepartementet
- Kunnskapsdepartementet. (2008). *Sett under ett*. NOU 2008:3. Oslo: Statens forvaltningstjeneste.
- Kunnskapsdepartementet. (2007). *...og ingen sto igjen – Tidlig innsats for livslang læring*. St.meld. nr 16 (2006-2007). Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- Kyrkje-, utdannings- og forskningsdepartementet. (1998). *Om lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa (Opplæringslova)*. Ot.prp. nr. 46. Oslo: Kyrkje-, utdannings- og forskningsdepartementet.
- Kyrkje-, utdannings- og forskningsdepartementet. (1997). *Ny kompetanse*. NOU 1997:25. Oslo: Statens forvaltningstjeneste.
- Kyrkje-, utdannings- og forskningsdepartementet. (1997). *Om opplæring for barn, unge og vaksne med særskilde behov*. St.meld. nr. 23 (1997/98). Oslo: Kyrkje-, utdannings- og forskningsdepartementet.

-
- Kvale, S. (2008). *Det kvalitative forskningsintervju*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Kvale, S. & Brinkman, S. (2009). *Interview. Introduktion til et håndværk*. København : Hans Reitzels Forlag.
- Larsen, A..K. (2007) *En enklere metode*. Bergen : Fagbokforlaget.
- Lauvås, K. & Lauvås, P. (2004). *Tverrfaglig samarbeid - perspektiv og strategi*. Oslo : Universitetsforlaget.
- Lie, T. & Nesvåg, S. & Tharaldsen, J. & Olsen, E. & Befring, O. (2003). *Evaluering av Samtak 2000-2002 Sammendrag*. Stavanger: Læringscenteret. Rogalandforskning.
- Moustakas, C. (1994). *Phenomenological Research Methods*. USA: California: Sage Publications, Inc.
- NESH. (2006). Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, humaniora, juss og teologi. Oslo: De nasjonale forskningsetiske komiteer.
- Nilsen, S. & Fauske, H. & Nygren, P. (2007). *LÆRING I FELLESSKAP – En pedagogisk modell i profesjonsutdanninger*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.
- Nordahl, T. & Sørli, M.-A. & Manger, T. & Tveit, A. (2005). *Atferdsproblemer blant barn og unge*. Oslo: Fagbokforlaget.
- Norsk Forskningsråd. (1998). *Barn og unge med alvorlige atferdsvansker*. Oslo: Norsk Forskningsråd.
- Nygren, P. (2004). *HANDLINGSKOMPETANSE – Om profesjonelle personer*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.
- Ogden, T. (2005). *Sosial kompetanse og problematferd i skolen*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.
- Opplæringslova. (1998). *Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa av 17.juli 1998 nr 61.Siste endringar 20.juni 2008 nr. 48*. Henta 11.mai 2009, frå Lovdata <http://www.lovdata.no/all/tl-19980717-061-001.html#1-3>
- Oxford (2009). *Student`s Dictionary of English*. New York: Oxford University Press.
- Repstad, P. (2007). *Mellom nærhet og distanse : kvalitative metoder i samfunnsfag*. (4.utg). Oslo: Univesitetsforlaget.
- Røkenes, O.H. & Hanssen, P.H. (2006). *Bære eller breste – kommunikasjon og relasjon i arbeid med mennesker*. (2.utg.). Bergen: Fagboklaget Vigmostad & Bjørke AS.
- Ryen, A. (2002). *Det kvalitative intervjuet*. Bergen : Fagbokforlaget.
- Sivesind, K.H. (2007). Sortering av kvalitative data. I Holter, H. & Kalleberg, R (red), *Kvalitative metoder i samfunnsforskning*. (s. 240-273). Oslo: Universitetsforlaget.

- Skau, G.M. (2005). *Personlig kompetanse i arbeid med mennesker*. Oslo: J.W. Cappelens Forlag AS.
- Skogen, K. (2005). *Spesialpedagogikk-En innføring*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Skogen, K. & Holmberg, J.B. (2005). *Elevtilpasset opplæring. En innovasjonstilnærming*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Sommerschild, H. (1998). Mestring som styrende begrep. I Gjærum, B. & Grøholt, B. & Sommerschild, H. (Red.), *Mestring som mulighet i møte med barn, ungdom og foreldre*. (s. 21-63). Oslo: Tano Aschehoug.
- Sosial- og helsedepartementet. (1998). *Opptrappingsplan for et bedre tilbud til mennesker med psykiske lidelser 1999-2006*. St.prop. nr 63 (1997-98). Oslo: Sosial- og helsedepartementet.
- Stette, Ø. (2008). Saksbehandling ved tildeling av ressurser til spesialundervisninga 2008. Redigert utgave av en rapport fra Sivilombudsmannen. Oslo: PEDLEX Norsk Skoleinformasjon.
- Sørli, M.-A.. (1998). *Mestring og tilkorkomming i skolen*. Oslo : Norsk institutt for forskning om oppvekst, velferd og aldring (NOVA).
- Sørli, M.-A.. (2000). *Alvorlige atferdsproblemer og lovende tiltak i skolen*. Oslo: Praxis forlag.
- Thagaard, T. (2009). *Systematikk og innlevelse*. 3.utgave. Bergen: Fagbokforlaget.
- Utdanningsdirektoratet. (2009, 15.mai) *Elevundersøkelsen 2009 - analyse av mobbing, diskriminering og uro*. Henta 27.oktober 2009, frå <http://www.udir.no/Rapporter/Elevundersokelsen-2009---analyse-av-mobbing-diskriminering-og-uro/>
- Utdannings- og forskningsdepartementet. (2004). *Kultur for læring*. St.meld. nr. 30 (2003-2004). Oslo: Utdannings- og forskningsdepartementet.
- Utdannings- og forskningsdepartementet. (2003). *I første rekke*. NOU 2003: 16. Oslo: Statens forvaltningstjeneste.
- Vedeler, L. (2000). *Observasjonsforskning i pedagogiske fag*. Oslo: Gyldendal Akademiske A.S.
- Vygotsky, L. S. (1978). *MIND IN SOCIETY – The Development of Higher Psychological Processes*. United States of America: Cambridge: Harvard University Press.

Vedlegg 1

INTERVJUGUIDE

1. INNLEIING

- Kven er eg, kva prosjekt er eg i, kva vil eg spørja om / kva er eg interessert i ?
Har valt ut nokre område som er interessante i høve til å få nærare informasjon om det du ser på som utfordringar
- Kven er du? Ber informanten om å fylla ut eit skjema (som eg har utarbeidd i førevegen) med namn, alder, arbeidsplass, bakgrunn, utdanning og kva du jobbar mest med.
Ber om å få utlevert plandokument / organisasjonskart frå informanten sin arbeidsplass (ber om dette ved kontakt med informanten i forkant av intervjuet)
- Kva forventningar opplever du dei rådsøkande har til dykk?
- Korleis står desse forventningane til kontoret og dine utfordringar?

2. TILPASSA OPPLÆRING

Både L 97 og Kunnskapsløftet vektlegg at tilpassa undervisning dreier seg om eit samspel mellom individuell tilpassing og omsyn til fellesskapet. Tilpassa opplæring blir oftast knytt opp til inkludering og likeverd. Omgrepet har ei smal forståing og ei vid forståing. Med ei smal forståing blir det ofte sett i verk tiltak ovanfor enkeltelevlar med sikte på å gje dei ei god opplæring. Ei vid forståing er meir å oppfatta som ei pedagogisk plattform som skal prega heile skulen og all verksemd der.

- Kva meiner du om omgrepet tilpassa opplæring?
- På kva måte arbeider PPT i høve til tilpassa opplæring?
- Kva utfordringar ser du ute i institusjonane på dette området?
- Kva rolle opplever du at PPT har i høve til å gjennomføra tilpassa opplæring?
- Kva forventningar har institusjonane til PPT etter at det er levert ei sakkunnig tilråding?
- Kva rutinar har dykkar kontor for oppfølging etter at det er gjeve sakkunnig tilråding?
- Er PPT aktive deltakarar i institusjonane si utarbeiding og evaluering av IOPar?
- Har hyppige skifte i læreplanar endra skulen sine utfordringar?
- Har desse skifta skapa endra føresetnad for tilrettelagd opplæring?

3. RESSURSAR I KOMMUNANE

Kommunane har knappe økonomiske rammer og det er nødvendig med reduksjonar på mange område.

- Korleis er ressursane til spesialundervisning i ditt område/kommune?
- Er det krav om reduksjonar i tildeling av spesialpedagogiske midlar?
- Har ressursane til spesialpedagogisk undervisning gått ned?
- Er det nokre som blir meir skadelidande enn andre ved ein reduksjon av tildelte midlar?
- Kva følger får det for ditt arbeid?

4. FORVENTNINGAR

- Kva forventningar opplever du at institusjonane / personane som søker råd har?
- Korleis står desse til dine utfordringar?
- Korleis opplever du at de (PPT) innfrir forventningane?
- Er forventningane realistiske?

5. SYSTEMARBEID

Thomas Nordahl (2008) framhevar at ut frå systemperspektiv er det heilskapen og samspelet med omgjevnaden som kan gje forståing og forklaringar for problem knytta til enkeltindivid og sosiale fellesskap.

- Kva haldning har PPT til dette?
- Kva tenkjer du i høve til ditt ansvar for arbeid med systemarbeid?
- Er du involvert i slikt arbeid?
- I så fall på kva måte?
- Kva forventningar møter du/de ute på institusjonane?
- Opplever du hovudvekt på individretta arbeid eller systemretta arbeid?

6. PSYKISK HELSE

Psykiske helseproblem hjå barn og unge er aukande.

- Kva holdningar og fokus har PPT kontoret der du jobbar til psykisk helseproblem hjå barn og unge?
- Kva kan gjerast samfunnspolitisk td i førebyggjande og tverrfagleg samarbeid?
- Kvar ligg utfordringane på institusjonsnivå?

7. TIDLEG INTERVENSJON

Tidleg innsats både i form av førebygging og tidleg oppdaging er nødvendig for å tilrettelegga og støtta opplæring i forhold til elevane sine behov.

- Kva er dine erfaringar?
- Kvar må innsatsen leggjast
- Kva er utfordringane dine som spesialpedagog?

8. MEISTRING

Befring (2008) viser til at mennesket si eiga evne til meistring, kva ressursar og erfaringar det sit inne med, er viktigare enn metodane som blir nytta til å hjelpa dei

- Kva tenkjer du som spesialpedagog i PPT i høve til dette?
- Får ei slik utsegn følgjer for din måte å jobba på?
- På kva måte er skulen tilrettelagt for slik tenking?

9. STATUS

- Identifiserar du deg med spesialpedagogrolla?
- Korleis vurderar du spesialpedagogtittelen opp mot andre faggrupper du samarbeider med?
- Har du egne særskilde arbeidsoppgåver som du som spesialpedagog tek sjølvstendig ansvar for?
- Kva andre faggrupper samarbeider du med?
- Kva utfordringar ser du i dette samarbeidet?
- Kva forventningar opplever du å bli møtt med frå andre faggrupper du samarbeider med?

10. TANKAR FOR FRAMTIDA

I Finland er det lærar og foreldre som saman tilrår start og avslutting av elevane si spesialundervisning. Finland har ikkje eit tilsvarande organ som PPT.

- Kunne dette ha skjedd i Noreg?
- Kvifor / kvifor ikkje?
- Viss du ser 5 til 10 år fram i tid -
- Kvar er du då?
- Korleis har utviklinga vore i høve til tilrettelagt opplæring?
- Korleis er organiseringa av det tilbodet som PPT gjev då?
- Kva med PPT si framtid?
- Kan du tenkja ei anna organisering av det sakkunnige arbeidet i framtida?

11. VURDERING AV EIGA UTDANNING

- Er masterutdanninga di relevant til utfordringane du møter i arbeidet?
- Er det område der utfordringane er spesielt store?
- Er det område du spesielt vil framheva som sterke i høve utdanninga di?

12. AVSLUTTING

- Er det andre tema /område enn dei som her er trekt fram som du opplever store forventingar til utanfrå og / eller har utfordringar til i det dageleg arbeidet?
- Korleis vurderar du dei tema som er plukka ut i intervjuet?
- Er spørsmåla i intervjuet relevante og viktige?
- Noko å tilføya?
- Er du interessert, kan du få lesa det transkriberte intervjuet.
Takk for hjelpa.

Vedlegg 2

Erling Kokkersvold
Institutt for spesialpedagogikk
Pb 1140 Blindern
0318 Oslo

Navn på informant
Adresse

FORESPØRSEL PÅ VEGNE AV MASERSTUDENT I SPESIALPEDAGOGIKK OM Å STILLE SOM INFORMANT I EN INTERVJUUNDERSØKELSE

Vi takker for at du har fylt ut undersøkelsen "Utdanning i møte med praksis – fra spesialpedagogisk masterstudium til yrkespraksis på det psykososiale området", og at du har gitt samtykke til å bli intervjuet på et senere tidspunkt.

En av masterstudentene i spesialpedagogikk med fordypning i psykososiale vansker, studiested Sandane, planlegger å gjennomføre en dybdeundersøkelse i sammenheng med hovedprosjektet "Utdanning i møte med praksis - fra spesialpedagogisk masterstudium til yrkespraksis på det psykososiale området". Hennes problemstilling er : *"Kva utfordringar innanfor det spesialpedagogiske fagfeltet ser masterkandidatar med psykososial fordjuping som dei største i åra framover?"*. Hun ønsker informanter fra gruppen av masterkandidater som har arbeidet sitt innenfor PPT.

I denne sammenhengen spør jeg på vegne av masterstudenten, om du kan tenke deg å stille opp til intervju. Det er frivillig og du kan trekke deg underveis. Intervjuet vil ta ca halvannen time. Det blir gjort opptak på lydbånd. Innholdet blir anonymisert og slettet etter transkripsjon.

Det søkes om tillatelse gjennom NSD, Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS. Intervjuet planlegges gjennomført i løpet av januar måned. Studenten er fleksibel på tid og sted.

Veileder for prosjektet er førsteamanuensis Astrid Askildt, HSF Sandane.

Masterstudentens navn og adr : Elise Aardal
Sognefjordvegen 63
6863 Leikanger
Tlf 57 65 38 64 / mobil 99237905
Mail adr : jshaugen@online.no

Oslo november 2008

Med vennlig hilsen

Erling Kokkersvold

Vedlegg 3

Erling Kokkersvold
Institutt for spesialpedagogikk
Pb 1140 Blindern
0318 Oslo

Navn på informant
Adresse

FORESPØRSEL PÅ VEGNE AV MASERSTUDENT I SPESIALPEDAGOGIKK OM Å STILLE SOM INFORMANT I EN INTERVJUUNDERSØKELSE

Vi takker for at du har fylt ut undersøkelsen "Utdanning i møte med praksis – fra spesialpedagogisk masterstudium til yrkespraksis på det psykososiale området", og at du har gitt samtykke til å bli intervjuet på et senere tidspunkt.

En av masterstudentene i spesialpedagogikk med fordypning i psykososiale vansker, studiested Sandane, planlegger å gjennomføre en dybdeundersøkelse i sammenheng med hovedprosjektet "Utdanning i møte med praksis - fra spesialpedagogisk masterstudium til yrkespraksis på det psykososiale området". Hennes problemstilling er : *"Kva utfordringer innanfor det spesialpedagogiske fagfeltet ser masterkandidatar med psykososial fordjuping som dei største i åra framover?"*. Hun ønsker informanter fra gruppen av masterkandidater som har arbeidet sitt innenfor PPT.

I denne sammenhengen spør jeg på vegne av masterstudenten, om du kan tenke deg å stille opp til intervju. Det er frivillig og du kan trekke deg underveis. Intervjuet vil ta ca halvannen time. Det blir gjort opptak på lydbånd. Innholdet blir anonymisert og slettet etter transkripsjon.

Det søkes om tillatelse gjennom NSD, Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS. Intervjuet planlegges gjennomført i løpet av januar måned. Studenten er fleksibel på tid og sted.

Veileder for prosjektet er førsteamanuensis Astrid Askildt, HSF Sandane.

Masterstudentens navn og adr : Elise Aardal
Sognefjordvegen 63
6863 Leikanger
Tlf 57 65 38 64 / mobil 99237905
Mail adr : jshaugen@online.no

Oslo november 2008

Med vennlig hilsen

Erling Kokkersvold

Personvernombudet for forskning



Prosjektvurdering - Kommentar

20521

Prosjektet får rekruttert informanter via hovedprosjektet "Utdanning i møte med praksis - fra spesialpedagogisk mastergradsstudium til yrkespraksis på det psykososiale området" (18835).

Data samles inn gjennom intervju. I tillegg benyttes anonyme data fra hovedprosjektet. Vi minner om at anonyme opplysninger er opplysninger som det ikke er mulig å direkte (via navn eller fødselsnummer eller referanse til slike opplysninger, f.eks. vi løpenummer) eller indirekte (via sammenstilling av bakgrunnsopplysninger som f.eks. bosted eller kommune eller arbeidssted, kjønn, alder og stilling eller referanse til slike opplysninger) føre tilbake til enkeltpersoner.

Utvalget er allerede informert skriftlig om prosjektet og har samtykket til deltakelse. Vi forutsetter at informantene muntlig blir opplyst om følgende på intervju: Dato for prosjektslutt og at opplysningene anonymiseres og lydbånd slettes senest ved prosjektslutt, 31. mai 2009.

Vedlegg 4

Samtykkeerklæring

Jeg gir mitt samtykke til å delta i spørreundersøkelsen vedrørende sammenhengen mellom mastergradsstudiet i spesialpedagogikk, fordypning psykososiale vansker og aktuelle utfordringer i praksisfeltet. Det er frivillig å delta og jeg kan når som helst trekke meg fra prosjektet.

Navn:

Postadresse:

Telefon:

E-post:

Underskrift:

Jeg samtykker også i å bli kontaktet med forespørsel om oppfølgende undersøkelse dersom det blir aktuelt. Sett i så fall ring rundt "ja".

Ja