

Avdeling Lillehammer, Fakultet for
lærerutdanning og pedagogikk

Sander Stenseth

Masteroppgave

En undersøkelse av PP- rådgiveres bidrag til
skolemiljøet

MAPED/PED 3008 Master i Pedagogikk

15.05.2019

Samtykker til tilgjengeliggjøring i digitalt arkiv Brage JA NEI

Forord

Oppgaven markerer (den foreløpige) slutten på min studenttilværelse. En tilværelse jeg kan se tilbake på med glede. Hvilke eventyr jeg går i møtet vil tiden vise. Men en ting er sikkert, denne oppgaven har gitt meg opplevelser og lærdom jeg vil dra nytte av uansett hva jeg møter på.

Jeg vil med dette takke min veileder Randi Nordlien for støtte, innspill og mange gode veiledninger. Jeg er ganske sikker på at du har brukt vesentlig mer tid enn det som var avsatt til å hjelpe meg med oppgaven. Det setter jeg stor pris på. Jeg vil også takke min kjære samboer, Frida først og fremst for å ha gitt meg mulighet til å prioritere så mange timer til oppgaven. Men også for oppmuntringer og støtte underveis, og ikke minst hjelp til gjennomlesning. Takk også til Liam som har gitt pappa rom for å skrive oppgaven, og for at du er en så god gutt som gir motivasjon og glede til alle livets områder.

Hjertelig takk til mine gode venner Joar og Stine som har støttet meg og hjulpet meg med korrekturlesing og nyttige innspill i arbeidet. Tusen hjertelig takk til min mamma, Kari for korrekturlesning og oppmuntrende ord i arbeidet.

Jeg vil også rette en stor takk til de engasjerte rådgiverne som tok seg tid til en samtale med meg i en ellers travel hverdag. Uten dere hadde ikke denne oppgaven blitt til.

Det har vært et hektisk år, med mange tanker og grublerier. Samtidig har det vært en spennende og lærerik prosess. En prosess og et arbeid jeg kommer til å tenke tilbake på mang en gang. Jeg kan med dette fornøyd levere fra meg min masteroppgave.

Sander Stenseth, Mai 2019

Norsk sammendrag

Problemstilling

Hovedformålet for min oppgave vil være å kartlegge rådgiverne i PP- tjenesten sin utvikling av handlingskompetanse, ut fra en hypotese om at kompetansen påvirker arbeidsmetodene. Forskning viser at kvaliteten på Pedagogisk Psykologisk tjeneste sitt arbeid varierer i stor grad (Nordahl, 2018). Tjenesten har den komplekse oppgaven å skulle være en kompetent rådgivningstjeneste for organisasjonsutvikling og endringsarbeid (systemarbeid), og samtidig skrive individuelle sakkyndige vurderinger. I den forbindelse vil oppgaven undersøke rådgivernes utvikling og benyttelse av handlingskompetanse. Problemstillingen er formulert som følger:

Hvordan opplever Pedagogisk Psykologisk Tjenestes rådgivere at egen handlingskompetanse utvikles for å bidra til skolemiljøet?

Oppgaven vil undersøke rådgivernes individuelle oppbygning av kompetanse tilknyttet arbeidsoppgavene gjennom å belyse utdanninger og erfaringer. Gjennom ett sosiokulturelt syn på læring vil oppgaven diskutere ulike elementer som preger oppbygningen og anvendelsen av den profesjonelle kunnskapen. Både individuelle og sosiale forhold vil bli diskutert, og oppgaven vil undersøke sammenhenger mellom den enkeltes utvikling av handlingskompetanse og bidrag til skolemiljøet.

Metode

For å besvare problemstillingen har oppgaven en kvalitativ metode som baserer seg på halvstrukturerte dybdeintervjuer av 5 strategisk utvalgte PP- rådgivere fra 2 mellomstore PP-kontorer. Oppgaven er gjennomført i tråd med hermeneutisk og fenomenologisk tilnærming. Med dette utgangspunktet har forskeren en forståelse av at menneskelig aktivitet ikke kan forklares gjennom vitenskapelige lovmessigheter, men må tolkes og forstås med bakgrunn i forkunnskaper og forståelser. Gjennom hermeneutisk tilnærming vil oppgaven forbinde teori og praksis, kunnskap og verdier (Thomassen, 2006). Ved den fenomenologiske rammen vil oppgavens sammenhenger bli forstått gjennom rådgivernes subjektive forståelser og fortellinger fra egen situasjon.

Konklusjoner

For det første viser undersøkelsen at rådgiverne har utviklet relevante handlingskompetanser, og rådgiverne virker godt oppdatert på teorier og føringer for arbeidet.

For det andre viser det seg at rådgivernes arbeid i stor grad er personavhengig og egne preferanser fra rådgivernes individuelle bakgrunn virker førende for arbeidet som gjennomføres. Rådgivernes arbeid er preget av ulikheter og baserer seg på egne preferanser, dette viser seg både på tvers av kontorene, men også innad på samme kontor i bruken av rådgivernes store handlingsrom. Rådgiverne kaller dette private praksiser. Det kommer i den sammenheng frem at det savnes en universaliserende felles plattform på kontorene som kan bidra til en mer enhetlig tjeneste forankret i felles verdier og mål som de individuelt utviklede handlingskompetansene kan benyttes gjennom.

For det tredje løftes betydningen av å utvikle en systemisk helhetlig handlingskompetanse frem som viktig for rådgivernes bidrag til skolemiljøet. Dette har to av rådgiverne gjort med stort hell gjennom videreutdanningen SEVU PPT.

Avslutningsvis kommer det frem at den individforankrede kompetansen fortsatt er av stor betydning og det må bevares en tverrfaglig handlingskompetanse i tjenesten for å sikre ett helhetlig arbeid med skolemiljøene.

Innhold

1.	Innledning.....	1
1.1	Presentasjon av problemstillingen og formål med studien	1
1.2	Forståelse av sentrale begreper	3
1.2.1	Handlingskompetanse	3
1.2.2	Skolemiljøet	4
1.2.3	Andre begreper	5
1.3	PP- tjenesten i Norge.....	5
1.3.1	Oppbygning og oppgaver	5
1.3.2	Tjenestens kompetanseprofil.....	7
1.4	Tidligere forskning på området	9
1.4.1	SEVU PPT	10
1.4.2	Inkluderende fellesskap for barn og unge.....	11
1.5	Internasjonale perspektiver	12
1.6	Oppgavens disposisjon	15
2	Profesjonell kunnskap	17
2.1	Utviklingen av profesjonell kunnskap	17
2.2	Handlingskompetanse	18
2.2.1	Den personlig, profesjonelle deltakerbane	19
2.2.2	Allmenn og kontekstspesifikk.....	19
2.2.3	Yrkesrelevante kunnskaper	20
2.2.4	Yrkesrelevante ferdigheter.....	21
2.2.5	Yrkesrelevant kontroll over ytre betingelser.....	21
2.2.6	Yrkesidentiteter	22
2.2.7	Handlingsberedskap	22
2.3	Den reflekterte praksisutøver	23
2.3.1	Fra teknisk rasjonalitet til refleksjon i handling	24
2.3.2	Refleksjon i handling	24
2.3.3	Rammer	25
2.3.4	Selvforsterkende systemer.....	27
2.3.5	Refleksiv dialog – kontrakten	27
2.4	Språket.....	28
3	Metodisk tilnærming.....	30
3.1	Etiske overveielser.....	30
3.2	Vitenskapsteoretisk forankring	32
3.2.1	Hermeneutikk.....	32

3.2.2	Fenomenologi.....	33
3.3	Valg av forskningsstrategi.....	34
3.4	Valg av metode.....	35
3.5	Datainnsamling.....	36
3.5.1	Det kvalitative dybdeintervju	36
3.6	Prosesser.....	37
3.6.1	Intervjuguide	40
3.6.2	Utvalg.....	42
3.7	Dataanalyse og organisering av funn	43
4	Presentasjon av funn	45
4.1	Rådgivere med ulik bakgrunn	46
4.2	Betydningen av endring i sentrale føringer	49
4.3	Betydningen av Sevu PPT	52
4.4	Rådgivernes arbeid med skolemiljøet	54
4.5	Observasjon som metode.....	58
4.6	Rådgivernes handlingsrom	61
4.7	Private praksiser og selvforsterkende systemer	63
4.8	Mangler ved det profesjonelle fellesskap	65
4.9	Hovedfunn	67
5	Drøftingsdel	69
5.1	Bruk av yrkesrelevante kunnskaper og ferdigheter	70
5.2	Betydningen av grunntidning	72
5.3	Betydningen av videreutdanning	75
5.4	Bruk av observasjon	79
5.5	Favoriserte metoder.....	80
5.6	Observasjon som forskningsprosess	82
5.7	Videobservasjon	83
5.8	Verdiers påvirkning av observasjon	84
5.9	Handlingsrom – muligheter og begrensninger.....	87
5.10	Ulike preferanser for benyttelse av handlingsrommet	88
5.11	Private praksiser i benyttelsen av handlingsrommet.....	89
5.12	Fragmenterte enheter utfra en felles plattform	91
6	Konklusjoner.....	94
7	Interessante spørsmål for fremtiden	96
8	Litteraturliste.....	
	Vedlegg: nr.1 Intervjuguide nr. 2 godkjenning fra NSD nr.3 Informasjonsskriv og samtykkeskjema	

1. Innledning

I emneplanen til masterprogrammet i pedagogikk ved høyskolen Lillehammer er det beskrevet at kunnskap aldri har vært viktigere for samfunnsutviklingen. Samtidig er det ett stort behov for innsikt om hvordan denne kunnskapen blir til (Høgskolen INN, 2019). Min masteroppgave er plassert innenfor disse områdene. Med fokus på en aktør hvor arbeidet krever ett bredt kunnskapsgrunnlag, men også spesialkunnskap på visse områder.

Menneskene som arbeider hos denne aktøren har en særegen posisjon i forhold til barn og unge i alle oppvekstinstitusjoner og har stor påvirkningskraft for barn og elevers læring og utvikling.

I min masteroppgave vil jeg undersøke på hvilket kompetansegrunnlag enkelte rådgivere i PP-tjenesten arbeider med skolemiljøet på. Dette vil innebære å undersøke bidrag som kommer ut av kompetansegrunnlaget. Bakgrunnen for dette valget er deres unike påvirkningsposisjon, og i den forbindelse nysgjerrighet med tanke på de mangfoldige veier rådgiverne har gått for å bli kvalifiserte rådgivere (B.-C. Hustad, Strøm & Strømsvik, 2013).

Mine forkunnskaper på området er forbundet med ett tidligere litteraturstudie av PP-tjenestens samarbeid med lærerne, og medias økte dekning av skolemiljøsaker. Jeg har i den forbindelse i utgangspunktet verken negative eller positive følelsesmessige assosiasjoner til PP-tjenesten, men oppfatter at tjenesten er i en unik posisjon i forhold til elevene og kan ha stor påvirkning for elevenes læring og utvikling. Med denne bakgrunnen har jeg som forsker personlig utviklet ett ønske om å få økt kunnskap om rådgivernes handlingsgrunnlag og arbeidsmetoder. Denne kunnskapen vil jeg innhente gjennom kvalitative individuelle dybdeintervjuer av 5 rådgiver fra 2 ulike PP-tjenester.

1.1 Presentasjon av problemstillingen og formål med studien

Med utgangspunkt i det økte fokuset på skolemiljøet og utvidelsen av PP-tjenestens mandat er min problemstilling for oppgaven:

Hvordan opplever pedagogisk psykologisk- tjenestes rådgivere at egen handlingskompetanse utvikles for å bidra til skolemiljøet?

Ut fra Nordahl (2018) sine beskrivelser om at det er store forskjeller i tilbudet barn og unge får fra støttesystemene. Og at rådgiverne som arbeider i PP- tjenesten har ulik bakgrunn for å kvalifisere seg til arbeidsoppgavene (B.-C. Hustad et al., 2013) vil *hovedformålet* for min oppgave være å kartlegge rådgivernes utvikling av handlingskompetanse ut fra en hypotese om at kompetansen påvirker arbeidsmetodene. Dette betyr at oppgaven vil se etter sammenhenger mellom den enkeltes utvikling av kompetanse og deres bidrag til ett bedre skolemiljø. For å få en forståelse av rådgivernes kompetanse vil oppgaven komme inn på deres utdanning og praksiserfaring, og hvordan de selv opplever denne i sammenheng med arbeidsoppgavene. Det er ett poeng for meg å undersøke hvilken kompetanse rådgiverne opplever som relevant for å arbeide med skolemiljøet og se denne i sammenheng med teorier som omhandler de relevante delene av skolemiljøet. I utgangspunktet er det rådgivernes egne subjektive forståelse oppgaven søker å forstå, derfor vil rådgivernes opplevelser og beskrivelser av handlingskompetanse danne grunnlaget oppgaven.

Med utgangspunkt i problemstillingen og formålet med oppgaven har det blitt utviklet følgende forskningsspørsmål som skal besvares gjennom oppgaven.

- *Hvordan beskriver PP- rådgiverne egen handlingskompetanse?*
- *Hva slags kompetanse opplever PP- tjenestens rådgivere som relevant for å arbeide med skolemiljøet?*
- *Hvilke sammenhenger beskriver PP- tjenestens rådgivere mellom egen handlingskompetanse og utviklingen av ett godt skolemiljø?*
-

Forskningsspørsmålene la grunnlaget for intervjuguiden til det halvstrukturerte intervjuet, og var rettesnorer jeg forfulgte i analysearbeidet. Gjennom presentasjon av funn, drøfting og konklusjon vil disse spørsmålene besvares og sammen danne svaret på den overordnede problemstillingen. Gjennom besvarelse av forskningsspørsmålene vil oppgaven få informasjon om rådgivernes opplevelse av utviklet kompetanse, hvordan denne benyttes og sammenhenger mellom kompetanse og bidrag inn i skolemiljøet gjennom å undersøke kompetanse og arbeidsmetoder.

Informasjonen som har kommet frem gjennom intervjuene har blitt tematisert og analysert ut fra forskningsspørsmålene. Validiteten blir videre ivaretatt gjennom at funnene og mine tolkninger av rådgivernes beskrivelser blir forstått i lys av teorien som danner konteksten for

oppgaven. Samtidig tilstrebes det gjennom oppgaven å gjøre prosessen transparent gjennom å argumentere og forklare for hvordan og hvorfor forskningen har blitt gjennomført. For å konkretisere oppgaven vil jeg gjøre rede for min forståelse av sentrale begreper i problemstillingen. Dette vil forhåpentligvis bidra til å tydeliggjøre problemstillingen og bidra til økt validitet for oppgaven i form av at forsker og leser i større grad har samme utgangspunkt for å tolke problemstillingen og resultatene som kommer av den.

1.2 Forståelse av sentrale begreper

Størst plass er viet til en beskrivelse av begrepet *handlingskompetanse* (Nygren, 2004). Bakgrunnen for valget av dette begrepet fremfor begrepet veiledningskompetanse vil bli diskutert. Deretter vil *skolemiljø* begrepet bli operasjonalisert i tilknytning til min oppgave, ved hjelp av teori og informantenes beskrivelser. Avslutningsvis vil de øvrige begrepene i problemstillingen bli operasjonalisert. Dette innebærer begrepene *opplevelse*, *utvikles* og *bidra*.

1.2.1 Handlingskompetanse

Begrepet vil senere få en inngående presentasjon med de ulike elementene i teorikapittelet, jeg vil her argumentere for valget av begrepet.

Handlingskompetanse begrepet er valgt for oppgaven fordi det gir en helhetlig forståelse av rådgivernes kompetanse. Begrepet tar for seg forhold rundt oppbygningen av kompetansen gjennom personlige, profesjonelle deltakerbaner (Nygren, 2004), men viser også hvordan verdier og holdninger hos rådgiverne påvirker arbeidet. Dette vil være relevant i forhold til hvordan de handler og benytter seg av sitt handlingsrom.

Ett begrep som kunne blitt benyttet er veiledningskompetanse, som man gjerne forbinder med rådgivere i form av at de påvirker lærernes handlinger gjennom å veilede de. Men gjennom å benytte teorien om handlingskompetanse vil oppgaven på en helhetlig måte forsøke å se sammenhenger mellom oppbygningen av rådgivernes individuelle handlingskompetanser og deres bidrag til skolemiljøet. Det legges da til grunn en formening om at rådgiverne er handlende gjennom deres utførelse og valg av observasjoner, tester, veiledninger og samtaler med lærerne, elevene og annet personell. Dette vil bidra til å belyse oppgavens

forskningsspørsmål om å undersøke sammenhenger mellom rådgivernes handlingskompetanser og utførelse av oppgavene.

Til grunn ligger en forståelse av at rådgivernes kompetanse består av mer enn å veilede. Rådgivernes handlinger i veiledningssituasjonene blir på denne måten en del av rådgivernes totale handlingskompetanse. En annen nyansering med handlingskompetansebegrepet fremfor veiledningskompetansen, er at handlingskompetansen i tilegnelsen av kunnskaper og ferdigheter tar høyde for ulike endringer i mandat og forskrifter. Ved slike endringer som endringen i PP- tjenesten sitt mandat er ett eksempel på vil det stilles nye krav til rådgivernes kunnskaper og ferdigheter for å kunne løse oppgavene. Dette vil bli belyst gjennom oppgaven i form av at enkelte rådgivere har gått videreutdanningskurs for å utvikle sine handlingskompetanser til de nye kravene.

1.2.2 Skolemiljøet

Ved å velge begrepet skolemiljø får oppgaven ett bredt tilfang, noe som gir både muligheter og utfordringer. For det første ble begrepet skolemiljø valgt på bakgrunn av at Utdanningsdirektoratet (2019) benytter dette begrepet i sine omtaler av tjenesten. Det beskrives at PP- tjenesten skal ha kjennskap til skolemiljøet på den enkelte skolen og hvilke faktorer som påvirker skolemiljøet. For det andre ligger det til grunn en forståelse av at elevenes helse, trivsel og læring henger tett sammen (Bergkastet, Duesund, Westvig & Keeping, 2019) og at elementene må sees i sammenheng. Med denne bakgrunnen valgte jeg ett bredt tilfang for oppgaven i form av begrepet skolemiljø, fremfor for eksempel læringsmiljø.

Gjennom samtaler med rådgiverne og litteratur som finnes på området blir skolemiljøet i oppgaven innsnevret og definert som: «Ett miljø som gjør det mulig for hver enkelt elev å utvikle seg, både sosialt og faglig». Det vil altså innbefatte forhold på skolen som har betydning for elevenes læring, helse og trivsel (Utdanningsdirektoratet, 2017). Oppgaven legger vekt på de forhold hvor rådgiverne gir uttrykk for at de kan bidra med sin kompetanse. Dette innebefatter i stor grad lærerens utførelse og tilrettelegging for faglig og sosial mestring, elementer som blir betegnet som det viktigste for elevenes utbytte (Nordahl, 2018).

1.2.3 Andre begreper

Oppgaven ønsker å kartlegge rådgivernes subjektive *opplevelser* av arbeidet med skolemiljøet. Dette vil være i tråd med fenomenologisk teori. Hvor man søker å oppnå en forståelse av den dypere meningen i enkeltpersoners erfaringer (Thagaard, 2018). Dette betyr at grunnlaget for forståelsen vil komme gjennom deres perspektiver og deres beskrivelser av egen opplevelse. Det er rådgiverne som står nærmest fenomenet og kan gi en grundig forklaring. Gjennom min egen forforståelse og mine kunnskaper vil jeg tolke rådgivernes utsagn og forklaringer på en helhetlig og autentisk måte. Min oppgave som forsker blir å fange opplevelsen av fenomenet og beskrive det slik det blir beskrevet av informantene. Her blir aktørens livsverden fremstilt, slik den fremstår for aktørene selv. Samtidig må jeg være bevisst på at jeg inngår som en del av informantenes livsverden, og ikke er en nøytral betrakter.

Siden handlingskompetansen ifølge Nygren (2004) er noe som stadig er i utvikling og realiseres i den spesifikke konteksten, er *utvikles* valgt fremfor begrepet utviklet. Dette viser at handlingskompetansen aldri er statisk, men tilpasses og utvikles i møtet med bestemte utfordringer.

Å *bidra* vil i denne sammenhengen bety å medvirke. I rollen som PP- tjenestens rådgiver vil det innebære å gjøre sin del av jobben for å medvirke til ett godt skolemiljø for elevene.

1.3 PP- tjenesten i Norge

1.3.1 Oppbygning og oppgaver

Som førstelinjetjeneste til skolen og elevene bidrar PP-tjenesten med sin kompetanse for å utvikle og bedre skolen. De har en unik posisjon blant annet på grunn av tjenestens omfang med kontorer i hver kommune/fylkeskommune og de arbeider opp mot hver eneste skole i Norge. Nærmere 8% av elevene har vedtak om spesialundervisning, mens opptil 25% av elevene har behov for tilrettelegging (Nordahl, 2018).

Samtidig blir tjenesten heftig diskutert, og er stadig utsatt for krass kritikk. Blant annet blir den beskyldt for å ikke la elevene komme til orde (Barneombudet, 2017), svak utnyttelse av kompetanse, arbeide segregerende og bruke for lang tid (Nordahl, 2018). I den forbindelse har nedlegging av tjenesten og en omlegging av støttesystemet blitt foreslått (Nordahl, 2018).

Sentralt i dette bildet er utviklingen av kompetanse og overgangen fra det tradisjonelt individretta arbeidet til kravet om å arbeide forebyggende og systemisk. Det tradisjonelle arbeidet har vært preget av fokus på individets utfordringer (Thuen, 2017). Denne forståelsen og tilnærmingen til arbeidet har opp gjennom årene gradvis endret seg (Fylling & Handegård, 2009). Spesielt i etterkant av Salamanca erklæringen fra 1994 og økt fokus på inkludering fremfor integrering i skolene (Unesco, 1994) endret utgangspunktet for skolens samarbeidspartnere seg. Nedleggelse av spesialskoler og kompetansesenter førte til økte ressurser, flere stillinger og større satsing på PP- tjenesten (Groven, 2003). Fokuset er nå i større grad blitt rettet mot systemoppgaver, og utvikling av organisasjoner og praksis for å møte elevenes behov. Samtidig har arbeidet med individene fortsatt en viktig plass i tjenestens doble mandat, ikke minst er skolens forventninger til tjenesten i stor grad knyttet til individarbeidet (B. Hustad & Fylling, 2010).

En tverrfaglig sammensatt tjeneste som derigjennom innehar en helt unik handlingskompetanse skal løse mandatets komplekse oppgaver. De to til dels ulike sidene ved arbeidet har bidratt til økt kompleksiteten og forvirring for tjenestens rådgivere (B.-C. Hustad et al., 2013), og kan føre til at rådgiverne velger tilnærming fremfor en helhetlig arbeidsmetode (Cameron, Tveit & Kovač, 2011). Tjenestens mandater har blitt tydeliggjort i opplæringsloven:

«Tenesta skal hjelpe skolen i arbeidet med kompetanseutvikling og organisasjonsutvikling for å leggje opplæringa betre til rette for elevar med særlege behov. Den pedagogisk-psykologiske tenesta skal sørge for at det blir utarbeidd sakkunnig vurdering der lova krev det. Departementet kan gi forskrifter om dei andre oppgåvene til tenesta.» (Kunnskapsdepartementet, 1998 § 5-6)

Som ett ledd i å sikre systemarbeidet har Utdanningsdirektoratet (2019) etablert felles kvalitetskriterium til PP- tjenesten. Tjenesten skal være en faglig kompetent tjeneste med innsikt og kjennskap til skolens mål og virke. Tjenesten skal ha den nødvendige kompetansen til å gjennomføre de lovpålagte oppgavene. Tjenesten skal ha kunnskap om skolemiljøet på den enkelte skolen, og faktorer som kan påvirke skolemiljøet. Under kvalitetskriterium fire som beskriver tidlig innsats blir det skrevet at tjenesten skal bidra med råd og rettleidelse knyttet til blant annet skolemiljø og didaktiske spørsmål. Og at PP- tjenestens rolle i arbeidet med skolemiljøet skal avklares med skolen (Utdanningsdirektoratet, 2019). Kompetanse på

området skolemiljø er her et krav for at tjenesten skal kunne utføre sine lovpålagte arbeidsoppgaver og vil bli en viktig del av rådgivernes handlingskompetanse.

Nordahl (2018) viser til at det på tross av retningslinjer eksisterer store forskjeller mellom tilbudet hver enkelt kommune og hver enkelt rådgiver kan gi. Det er i den forbindelse stor risiko for at barn og unge ikke får sine rettigheter oppfylt. Rådgiverne arbeider ofte individuelt opp mot hver enkelt skole og har med seg sin egen individuelle bakgrunn og kunnskap som handlingsdirigerende verktøy i den forbindelse vil det presenteres en problematisering av tjenestens kompetanseprofil.

1.3.2 Tjenestens kompetanseprofil

I forbindelse med undersøkelsen av rådgivernes handlingskompetanse vil tjenestens kompetanseprofil bli presentert og problematisert. Dette gjøres blant annet for å undersøke hvilken kunnskap rådgiverne bør inneha i sin handlingskompetanse sett i lys av utfordringene tjenesten står ovenfor.

Helt siden tjenestens oppstart har den hatt en sammensatt kompetanseprofil, som i stor grad har inkludert psykologer og pedagoger. I den senere tid har antall psykologer gått betraktelig ned, mens antall pedagoger og spesialpedagoger har økt (B.-C. Hustad et al., 2013). Samtidig har det vært ett tilfang av barnehagelærere, skolelærere og profesjonsutøvere fra psykisk helse, sosionomer og barnevernspedagoger. Det er altså en svært sammensatt tjeneste, men med overvekt av pedagoger og spesialpedagoger. At tjenestens kompetanseprofil er sammensatt byr på både muligheter og utfordringer, i form av at de med sin kompetanse kan møte ett mangfold av utfordringer, og har potensial til å skape ett metoderepertoar som kan løse svært komplekse saker. På den annen side kan sammensetningen by på utfordringer i form av at de ikke snakker samme fagspråk og har ulike tilnærminger og forståelser for arbeidet (Nordahl, 2018). Dette kan føre til at arbeidet og bidraget fra tjenesten blir svært personavhengig. Utnyttelse av den mangfoldige handlingskompetansen vil i denne sammenheng være viktig.

Eriksen (2017) problematiserer det synkende antallet av psykologer i tjenesten, og hevder tjenesten er i ferd med å bli en ren pedagogisk veiledningstjeneste, og frykter at dette bidrar til at elevenes individuelle trekk ikke får nok fokus. Eriksen (2017) hevder for det første at mangelen på psykologer fører til manglende forståelse for de særegne tilretteleggingene

elevene trenger. For det andre at veiledningene av lærerne i forbindelse med tilpassede undervisningsopplegg som fremmer mestring forsvinner i takt med nedgangen av psykologisk kompetanse i tjenesten. Eriksen (2017) argumenterer i den forbindelse for en tjeneste som arbeider helhetlig uten ett kunstig skille mellom god faglig tilpasset opplæring og helsefremming blant elevene. I den sammenheng må tjenestens rådgivere på en helhetlig måte ha kompetanse på både fag, lærer og elev, og for at denne helheten skal bevares fremmes det en tanke om en tverrfaglig sammensetning som bevarer psykologenes rolle i tjenesten (Eriksen, 2017).

For å utføre retningslinjene om å gi faglige råd og bidrag til skolemiljøet vil PP- tjenestens handlingskompetanse komme til synet gjennom valg av arbeidsmetoder og veiledning av lærerne. Selve veiledningen vil være en utøvelse med bidrag fra handlingskompetansens kunnskaper, ferdigheter og verdier. For å utføre denne på tilstrekkelig måte må tjenesten besitte kunnskap om hvilke tiltak som virker og hva som påvirker skolemiljøet. Ut fra definisjonen for skolemiljø som er lagt til grunn for oppgaven og i overensstemmelse med gjeldende forskning (Hattie, 2009) tar oppgaven utgangspunkt i at lærerne er den som i størst grad kan påvirke elevenes læring og utvikling, faglig og sosialt. I den forbindelse vil kompetanse på læringsledelse være en viktig del av rådgivernes handlingskompetanse. Men også kunnskap rundt relasjonelt arbeid og individkompetanse vil være viktig. Samtidig vil kompetanse på observasjonsarbeid og veiledningsarbeid være en del av handlingskompetansens ferdigheter som blir en viktig del av bidraget fra rådgiverne.

Det som blir fremmet som viktig i utnyttelsen av kompetanse er en helhetlig tilnærming (Nordahl, 2018), der individkompetansen blir benyttet for å forstå og tilpasse skolemiljøene i lys av systemets muligheter. Denne relasjonelle og kontekstuelle tilnærmingen til forståelse for elevenes utfordringer har etter hvert fått betydelig empirisk støtte (Hattie, 2009; Helmke & Rasmussen, 2013; Nordahl, 2018). For å gjøre dette bør tjenesten ha kjennskap og stor innsikt i det pedagogiske feltet, men samtidig opprettholde en flerfaglig profil for å kunne møte mangfoldet av utfordringer som er å finne i komplekse skoleorganisasjoner (Nordahl, 2018). For å forstå de ulike variablene i arbeidet er rådgiverne avhengig av en kombinasjon av teoretisk kunnskap og analyserende ferdigheter som en del av handlingskompetansen.

I forbindelse med utvidelse av mandat og fokus på systemarbeid har det blitt lagt fokus på PP-tjenestens arbeidsmetoder, organisering og kompetanse. I neste del av oppgaven vil relevante utredninger og forskningsrapporter på området bli presentert.

1.4 Tidligere forskning på området

I de neste avsnittene presenteres de utredninger og rapporter som kan være av relevans i sammenheng med oppgaven. Det vil innledningsvis bli gitt en kort presentasjon av rapporter i forbindelse med kompetansestrategier tjenesten har vært delaktige i, deretter blir det viet størst plass til nyere rapporter fra Strategi for etter- og videreutdanning i Pedagogisk Psykologisk Tjeneste (heretter kalt SEVU PPT) og ekspertutvalget sin rapport inkluderende fellesskap for barn og unge. Det er også disse rapportene som i størst grad utgjør oppgavens kontekst og senere blir brukt i oppgavens funn og drøftingsdel.

Det første satsingstiltaket som ble gjort i forbindelse med systemarbeid og økte ressurser til PP-tjenesten ble kalt Samtak (Groven, 2003). Samtak var en kompetansestrategi for PP-tjenesten og skoleeiere gjennomført i 2000-2003 med påfølgende evaluering av Nord-Trøndelagsforskning (Groven, 2003). Programmet ønsket å bedre PP-tjenestens kompetanse innen det systemiske arbeidet, med fokus på blant annet klasseledelse og forebygging. PP-tjenesten og skolene skulle styrke kompetansen for å bedre legge til rette for utvikling av elevenes sosiale og faglige ferdigheter. Dette tiltaket ble evaluert som lite vellykket, da både deltakelse og organiseringen av prosjektet underveis og i etterkant ble kritisert (Groven, 2003). Men arbeidet med å sikre tjenestens systemarbeid og kompetanse ble videreført.

Nordlandsforskning har bidratt med «kartlegging og evaluering av PP-tjenesten» på oppdrag fra Utdanningsdirektoratet i 2009. Fylling og Handegård (2009) kom deretter med rapporten «Kompetanse i krysspress» med fokus på tjenestens rolle i barnehage og skole. Hvor forholdet mellom system og individperspektiv, nytte og kvalitet i tjenesten og hvordan rådgiverne bidrar til faglig og sosialt utbytte for elevene ble diskutert. Rapporten konkluderer blant annet med at rådgiverne er i besittelse av relevant og faglig høy kompetanse, men at denne først og fremst blir benyttet til individuelle oppgaver. Og at de tradisjonelle oppfatningene av tjenesten sitter sterkt og er utfordrende å endre. I den forbindelse ble det

gjennomført ett modellprosjekt i Midt – Norge som skulle bidra til kompetanseutvikling kalt «faglig løft for PPT». Med påfølgende evaluering av Fylling og Hustad (2010) og sluttrapport fra Pettersen, Tveit og Tolgensbakk (2013). Rapporten tar for seg lokal forankring av PP-tjenesten med samhandlingsrutiner og rolleavklaringer som viktige områder, og diskuterer kunnskaps- og kompetanseutvikling gjennom en erfaringsbasert master for PP- rådgivere. De konkluderer med at den erfaringsbaserte masteren har forbedret PP- tjenesten praksis og samarbeid med skolene, gjennom å fokusere på rolleavklaring og samhandling.

Gjennom stortingsmelding 18- læring og fellesskap presenteres det forventninger til PP-tjenesten. For å innfri disse forventningene ble Nordlandsforskning bedt om å kartlegge kompetansen i PP- tjenesten. Som følge av dette kom Hustad, Strøm og Strømsvik (2013) med rapporten «kompetanse i PP- tjenesten, til de nye forventningene?» Også denne rapporten konkluderte med at tjenesten er i besittelse av mye kompetanse. Men peker på enkelte områder hvor kompetansen bør styrkes, som for eksempel fagområder som matematikk, psykisk helse og sansemotorikk. Men også kompetanse på vurderingsforskrifter og vurdering for læring. Hustad, Strøm og Strømsvik (2013) påpeker også at tjenesten må utvikle kompetanse på å være «tettere på» lærerne i skolen. Rapporten og prosjektet førte til oppstart av SEVU PPT – strategi for etter- og videreutdanning for PPT.

1.4.1 SEVU PPT

Videreutdanningen ble satt i gang med bakgrunn i at det fortsatt var de individorienterte oppgavene som fikk mest fokus og tok mest ressurser utav tjenestens rådgivere. Målet med videreutdanningen har vært å styrke fagkompetanse og i større grad rette fokuset mot det systemiske arbeidet for rådgiverne. Videreutdanningen ble gjennomført fra 2013 – 2018 og PP- kontorene og rådgiverne hadde mulighet til å søke for å delta på kompetansehevingsprogrammet. I arbeidet med rapporten er det brukt både kvalitative og kvantitative metoder, med spørreskjemaer, casestudier, intervjuer og statistikk fra videreutdanningen. I arbeidet med rapporten er det brukt både kvalitative og kvantitative metoder, med spørreskjemaer, casestudier, intervjuer og statistikk fra videreutdanningen (Andrews T, Lødding B, Fylling I & B-C, 2018).

Tanken bak kompetansehevingstiltaket var at økt kompetanse på det systemiske arbeidet ville føre til bedre bidrag fra rådgiverne i forbindelse med organisasjonsutvikling og

endringsarbeid. Områdene som ble prioritert styrket var organisasjonsutvikling, endringsarbeid, læringsmiljø- og gruppeledelse, veiledning, rådgivning og lederutdanning. Nordlandsforskning kom i 2018 med en sluttrapport for dette prosjektet hvor de konkluderer med at prosjektet har nådd sine mål med å øke fagkompetansen på nevnte områder og at kunnskapene som omhandler system har gått opp blant dem som har deltatt. Rådgiverne som har deltatt oppgir også at videreutdanningen virker å ha gitt dem en faglig legitimitet som gjør det lettere å komme i posisjon til å drive systemarbeid på skolene, og som følge av utviklingen av kunnskaper og ferdigheter kan gjøre en bedre jobb på feltet (Andrews T et al., 2018).

Dessverre viser det seg at videreutdanningen ikke har nådd ut til ett så stort antall PP-rådgivere som ønsket, på grunn av blant annet ressurser og geografisk beliggenhet, av den grunn har ikke kurset hatt den landsdekkende effekten som ønsket. På den annen side har videreutdanningen for de rådgiverne som faktisk har deltatt vist seg å ha vært svært relevant for å øke kompetansen på de systemiske oppgavene (Andrews T et al., 2018).

På tross av at rådgiverne som har deltatt forteller at de har fått økt kompetanse og forståelse for det systemiske arbeidet kan ikke rapporten konkludere med at kompetansehevingen fører til endret praksis (Andrews T et al., 2018). Gjennom denne oppgaven vil det undersøkes om den utviklede kompetansen fra videreutdanningskurset har ført til endrede arbeidsmetoder.

1.4.2 Inkluderende fellesskap for barn og unge

En sammensatt og utvalgt gruppe, kalt ekspertutvalget, bestående av Nordahl, Persson, Dyssegård, Hennestad, Wang, Martinsen, Vold, Paulsrud og Johnsen kom i 2018 med rapporten *inkluderende fellesskap for barn og unge*. Hvor de omtaler det pedagogiske og spesialpedagogiske tilbudet i barnehage og skole. I denne rapporten omtaler de PP- tjenesten og legger fokus på tjenestens utnyttelse av ressurser. De hevder at rådgiverne med høy fagkompetanse blir sittende med individuelle arbeidsoppgaver som ikke bidrar til utvikling av praksis eller bedring av elevenes utbytte. I rapporten kommer det frem at tiltakene tar for lang tid og at støttesystemet med høy fagkompetanse bør være tettere på skolene og lærerne. Ifølge Nordahl (2018) har PP- tjenesten en mer segregerte enn inkluderende arbeidsform, og støttesystemet er lite funksjonelt. De ønsker i den forbindelse å frigjøre ressurser opphengt i å skrive sakkyndige vurderinger for å skape ett fleksibelt støttesystem som er tettere på skolene

og i større grad kan arbeide forebyggende og med tilpasninger i utdanningsløpet for elevene som kan bidra til mestring og læring (Nordahl, 2018).

Hjelpen må komme tidligere gjennom ett støttesystem som ikke blir opphengt i byråkratiske utfordringer (Nordahl, 2018). Variasjonene i den eksisterende PP- tjenesten er for stor og hjelpen som blir gitt bærer i stor grad preg av tilfeldigheter og er svært avhengig av den enkeltes forvaltning av egen kompetanse. I den sammenheng vil utvikling av kompetanse på tilrettelegging innenfor det ordinære være viktig for rådgiverne.

I studien blir rådgiverne fordelt i to kategorier utfra hvilken tilnærming de har til oppgavene. De blir enten plassert som relasjonelle og kontekstuelle rådgivere eller som individorienterte rådgivere. Hvilken tilnærming de velger påvirker hvordan de ser på oppgavene og hvordan de benytter seg av sin handlingskompetanse for å løse dem (Nordahl, 2018).

Organisering av tjenesten vil ha mye å si for utnyttelsen av rådgivernes handlingskompetanse. Ifølge Nordahl (2018) er tjenesten i behov av å være tettere på skolene for å kunne drive organisasjons og kompetanseutvikling. I den forbindelse foreslår de en total omlegging av støttesystemet og omgjøre tjenesten til en veiledningstjeneste som er forankret på skolene og raskt kan bidra i å støtte lærerne. Tjenesten skal være flerfaglig for å møte mangfoldet av utfordringer og arbeide utfra en systemorientert tilnærming som gjør at de raskt kan yte støtte til lærerne. De foreslår også å endre retten til spesialundervisning, og ønsker å prioritere individuelle tilpasninger innenfor det ordinære utdanningsløpet. Nordahl (2018) sin rapport har hentet inspirasjon fra internasjonale ordninger for støttesystemet. I forbindelse med min presentasjon av relevant litteratur vil oppgavens neste avsnitt vies til internasjonale perspektiver på støttesystemene for skolen.

1.5 Internasjonale perspektiver

I forbindelse med arbeidet gjennom oppgaven og utfordringer som har blitt belyst i takt med PP-tjenestens utvidete mandat vil støttesystemenes arbeid og kompetanse i andre land bli presentert. Organiseringen av støttesystemene vil i denne forbindelsen påvirke rådgivernes benyttelse av handlingskompetanse. Her er ett kort sammendrag av enkelte funn som ble gjort i undersøkelsen av relevant internasjonal litteratur i forbindelse med studien. Funnene vil være av relevans for å forstå rammene rundt PP- rådgivernes utvikling og benyttelse av handlingskompetanse. Innledningsvis blir utdrag fra Storbritannia diskutert, men mest plass

blir viet til våre naboland, Danmark og Sverige. Disse er valgt på bakgrunn av likheter i skolesystemet, men som vi kan se finnes det også ulike varianter av oppbygningen av støttesystemene og benyttelsen av rådgivernes handlingskompetanser.

Internasjonalt er støttesystemene organisert noe ulikt. I Storbritannia kalles dette systemet «educational psychology service» (Law & Woods, 2019). Arbeidsområdene betegnes som mange av de samme som PP- tjenesten har her i Norge, hvor de retter seg mot å hjelpe elevene med blant annet mental helse og atferd på elev, gruppe og organisasjonsnivå. Det er flere likheter med rapporter fra PP- tjenesten i Norge. Blant annet denne rapporten fra Skottland som tar for seg «Educational Psychology Service» (Greig, MacKay & Ginter, 2019) sitt arbeid med den mentale helsen til elevene i skolen. Kartleggingen viser at på tross av at arbeiderne har høy og relevant kompetanse blir arbeidet med elevgruppene i stor grad sekundært. Grunnen er at de ikke har ressurser eller tid til å ta direkte hånd om problemet fordi de blir opphengt i byråkratisk arbeid og videreføring til andre hjelpeinstanser.

På lignende vis som i Norge blir Educational Psychology Service kritisert for å ha for lang avstand til skolene og at ekspert kunnskapen deres i stor grad blir brukt til å gi generelle råd grunnet for liten tid og for dårlig kjennskap til de lokale kontekstene (Greig et al., 2019). Det vil si at kunnskapen til rådgiverne blir utnyttet i liten grad. Liknende utfordringer har blitt diskutert i det øvrige Storbritannia. I denne artikkelen blir utfordringer knyttet til «Educational Psychology Service» sine roller i arbeider med utfordrende atferd i skolen diskutert. Utfordringer knyttet til roller, utvidelse av tjenestens oppgaver og lange ventelister blir problematisert (Law & Woods, 2019). Der psykologene forteller at den største delen av arbeidet kommer etter henvisninger av individene, men at de gjerne skulle vært mer inne i forebyggende arbeid for å utnytte egen kompetanse. Det rettes også fokus mot «multi agency» arbeid, som betyr ett tverrfaglig samarbeid for å utvide metoderepertoaret og kunnskapen, på lignende måte som vi har sett Nordahl (2018) foreslår i Norge, hvor han mener at støttesystemet bør være tverrfaglig med ett pedagogisk referansepunkt (Nordahl, 2018).

I Danmark finnes det «Pædagogisk Psykologisk Rådgivnings» kontorer i hver kommune som ivaretar i hovedsak to rådgivningsoppgaver mot skoler og institusjoner. For det første gir de rådgivning rundt barns allmennområder og deltar i tverrfaglige støttesystemer som en del av ett ressurscenter på skolen. For det andre tar de seg av rådgivning mot spesialpedagogiske

tilbud for barna (Undervisningsministeriet, U.Å.). Her har de kommet til en overenstemmelse om det som tidligere ble sett på som individuelle utfordringer må ses i lys av de unges samlede livssituasjon. Det må altså settes inn i kontekst. Oppgavene og kompetansekravene er liknende de PP- tjenesten i Norge arbeider med og innebærer å hjelpe enkeltbarn med sine utfordringer, men også arbeide med generell skoleproblematikk (Undervisningsministeriet, U.Å.). Som innebærer å se sammenhenger mellom barnas og skolenes utfordringer og muligheter. Det blir i økende grad fokusert på inkludering i skolene. Også i Danmark er fokuset i PPR på tidlig og forebyggende innsats og å tilpasse kompetansen til behovene.

I Danmark har de med stort hell lyktes med å frigjøre kompetanser fra å arbeide med spesialtilbud til elevene, for å bruke disse i den ordinære opplæringen (Nordahl, 2018). Lignende det vi har sett i foreslått i Norge (Nordahl, 2018). I Danmark har de valgt å beholde PPR tjenesten, men på en mer fleksibel måte. De unngår mange utredninger, fordi hjelp under ni timer ikke behøver godkjennes gjennom en sakkyndig vurdering og støtten ikke er bundet til enkeltelever. De har også satt i gang ett læringskonsulentkorps, med lignende organisering som Nordahl (2018) foreslår for ett nytt støttesystem i Norge. Ett system som er tett på elevene og skolene, og som straks kan bidra med å støtte lærere i undervisningen.

Ser vi til vårt naboland Sverige finnes det ikke en tjeneste som kan sammenlignes med PP- tjenesten. Her har de valgt en annen organisering for sitt støttesystem. Barnehager og skoler er selv ansvarlige for at utredninger gjennomføres og adekvate støttetiltak igangsettes (Nordahl, 2018). Skolene har i den forbindelse tilgang til elevhelsetjenestens kompetanse og ressurser og de har en nasjonal spesialpedagogisk skolemyndighet som arbeider overordnet for at alle i ett utdanningsløp skal nå målene sine. Staten pålegger skolene ett stort ansvar i å tilfredsstille alle elevenes ulike behov og sørge for inkludering og mestring, og at elever som sliter i utgangspunktet skal få tilbud om særskilt støtte innenfor den ordinære gruppa. Også i Sverige er fokuset i stor grad satt på forebygging og tidlig innsats innenfor den ordinære gruppen til eleven (Nordahl, 2018). Fremfor å vente til etter henvisning, og deretter igangsette segregerte tiltak som vi har sett her til lands. Det hele handler om å utnytte de handlingskompetansene som er tilgjengelig på en optimal måte.

Som vi ser av dette lille utvalget av sammenligninger er det både likheter og ulikheter mellom Norge og andre land i forhold til støttesystemenes arbeid. Utfordringene knyttet til nye

arbeidsoppgaver og utvidet fokus er vi langt i fra å være alene om. Det som internasjonalt virker å ha gitt gevinst er økt fokus på tilrettelegging innenfor de ordinære rammene. På denne måten unngår de at store ressurser og handlingskompetanser blir brukt til å utarbeide sakkyndige vurderinger.

1.6 Oppgavens disposisjon

Gjennom oppgaven har den overordnede problemstillingen vært det viktige spørsmålet som skal forfølges. Nå som oppgavens første kapittel har satt oppgaven i kontekst og presentert tema, problemstilling og formål med oppgaven, vil i nest kapittel det teoretiske rammeverket bli gjort rede for. Her vil leseren bli kjent med begrepet handlingskompetanse og hvilke elementer handlingskompetansebegrepet (Nygren, 2004) består av.

Handlingskompetansebegrepet har vært viktig for oppgavens problemstilling, analyse og diskusjon og er derfor viet stor plass i teoridelen. I teoridelen blir også Schön (1991) sin teori omkring den reflekterte praksisutøver lagt frem. Teorien vil supplere Nygren (2004) sin handlingskompetanse teori gjennom drøftingen og bidra til å rette fokus mot rådgivernes benyttelse av handlingskompetansen i praksis.

I oppgavens tredje kapittel blir forskningsprosessens metode og vitenskapelige holdepunkt presentert. Her blir det reflektert omkring etiske overveielser i forbindelse med oppgaven. Den vitenskapsteoretiske forankringen for oppgaven blir gjort rede for, og oppgaven blir plassert i en fenomenologisk hermeneutisk ramme. I dette kapittelet blir forskningsprosessen og informantene presentert.

I funndelen har funnene blitt kategorisert og presenteres som overskrifter. Funnene vil bli presentert så autentisk som mulig i tråd med den vitenskapsteoretiske forankringen og legger i den forbindelse stor vekt på direkte sitater. Funnkategoriene knyttes til mine forskningsspørsmål og begrepene fra handlingskompetansen blir brukt underveis for å koble empirien til teorien. I første del blir det lagt vekt på rådgivernes bakgrunn og utviklingen av *yrkesrelevante kunnskaper og ferdigheter*. I den forbindelse blir *endring av mandat og bestillingene* som kommer i forbindelse med skolemiljøet fremvist. Deretter blir *observasjon* belyst som en viktig, men individavhengig arbeidsmetode. Deretter blir *sammenhenger mellom rådgivers kompetanse og utnyttelse av handlingsrommet* belyst. Det presenteres også

ett funn som utfra rådgivernes uttalelser blir kalt *private praksiser*, som innebærer at rådgiverne utfra sin unike kompetansebakgrunn skaper egne praksiser innad på kontoret. I den forbindelse presenteres ett funn som omhandler *mangler i det profesjonelle fellesskapet*.

Drøftingsdelen tar utgangspunkt i studiens funn og drøftes i lys av studiens tema og teorier. I del en av drøftingsdelen kalt «*bruk av yrkesrelevante kunnskaper og ferdigheter*» blir rådgivernes ulike bakgrunn og sammensetning av handlingskompetanse diskutert i lys av teorier som omhandler klasseledelse og lærerens rolle. I denne diskusjonen trekkes betydningen av *endringer i mandatet og SEVU PPT* inn. Her blir det vist hvordan SEVU PPT har bidratt til ny forståelse og nye arbeidsmetoder som antagelig kunne kommet flere rådgivere til gode. Begreper fra handlingskompetanse teorien som yrkesrelevante ferdigheter, kunnskaper og individuelle deltakerbaner blir i stor grad brukt gjennom drøftingen. Det samme blir Schön (1991) sine teorier om hvordan rådgiverne forstår og handler i situasjonen på bakgrunn av handlingskompetansen og reflekterende prosesser.

I del to av drøftingsdelen blir bruk av *observasjon og veiledning* diskutert. Rådgiverne benytter seg av ulike observasjonsmetoder og gir ulike begrunnelser for valg av metode. De ulike metodene blir belyst ved hjelp av observasjonsteorier ved Bjørndal (2017) og Johnsen (2013). Også i denne delen blir det vist til handlingskompetanse komponenter, som omhandler verdier og holdninger som en del av den individuelle handlingsberedskapen hos rådgiverne. Schön (1991) sin forståelse av situasjonene og metaprosesser i forbindelse med veiledning blir også diskutert.

Handlingsrommet blir problematisert i drøftingsdelens tredje del. Her blir ulike benyttelser og forståelser av handlingsrommet diskutert i forbindelse med rådgivernes bakgrunner og utvikling handlingskompetanse. Det kommer frem at rådgivernes arbeid er personavhengig og preges av utviklet handlingskompetanse. Funnet av *private praksiser* blir i den forbindelse også gjenstand for diskusjon sammen med *mangelen på utviklende drøfting* på kontorene. Dette blir sett i lys av Schön (1991) sine teorier omkring *selvforsterkende systemer*.

Avslutningsvis i oppgaven blir det fremmet konklusjoner på bakgrunn av drøftingsdelen og utforskningen av oppgavens problemstilling og forskningsspørsmål. Deretter blir det presentert forslag til videre forskning gjennom interessante spørsmål for fremtiden.

2 Profesjonell kunnskap

Min oppgave tar utgangspunkt i å avdekke rådgivernes tilegnelse og anvendelse av profesjonell kunnskap. I den forbindelse vil innledningen i dette kapittelet gi en innføring i begrepet profesjonell kunnskap. Bakgrunnen for dette er at rådgiverne gjennom utdanning og praksiserfaring har opparbeidet seg profesjonell kunnskap som vil utgjøre en viktig del av rådgivernes handlingskompetanse. Deretter blir Nygren (2004) sin teori om handlingskompetansen presentert og avslutningsvis presenteres Schön (1991) sine teorier omkring den reflekterte praksisutøver som vil være ett viktig bidrag gjennom drøftingen av funnene.

2.1 Utviklingen av profesjonell kunnskap

Forskningen innenfor område profesjonell kunnskap har ekspandert de siste årtiene (Molander og Smeby, 2013). For det første kan den økte interessen på området knyttes til ønsket om økt profesjonalisering og formalisering av kunnskap innen høyere utdanning. For det andre kan den knyttes til den økte oppmerksomheten på kvaliteten av offentlige tjenester (Molander & Smeby, 2013). Dette innbefatter, som vi har sett i innledningen, i stor grad oppmerksomhet på PP- tjenestens arbeid.

Hva er en ekspert? «En spesielt dyktig og sakkyndig person» (Molander & Smeby, 2013, s. 17). Det vil si at vi knytter spesielle ferdigheter og kunnskaper som vi antar at personen har innenfor sitt fagfelt til personen. Ett viktig trekk ved en spesielt dyktig person er at han løser situasjoner raskere, trekker frem relevant informasjon og dermed konsentrerer seg om de viktige forhold. Det vil si en innramming av utfordringen som foregår med en viss grad av automatikk (Donald A. Schön, 1991).

Utfra lovverket hvor PP- tjenesten er definert som en sakkyndig instans ligger det en antagelse om at PP- tjenesten har spesialkunnskap på området (Opplæringsloven, 1998). Rådgiverne i PP- tjenesten blir på denne måten sett på som eksperter innenfor sitt fagfelt, og bør i den sammenheng ha store mengder yrkesrelevante kunnskaper og ferdigheter som en del av sin handlingskompetanse (Nygren, 2004).

Denne kunnskapen knyttes gjerne sammen med yrkesutøvernes studier og utdanninger innenfor bestemte fagfelt. Ser vi til PP- tjenesten kan ikke rådgivernes ekspertkunnskap

knyttet til en bestemt utdanning eller utdanningsretning. Derimot er denne ekspertkunnskapen tverrfaglig sammensatt i tjenesten. Det vil si at rådgiverne i PP- tjenesten sin handlingskompetanse er satt sammen på ulike måter, og med ulikt innhold (Molander og Smeby, 2013). Hva som vektlegges i utdanningene vil påvirke tilnærmingene og arbeidsmetodene senere i profesjonslivet. I hvor stor grad utdanningene påvirker vil avhenge av praksisfellesskapets sosialisering.

Ut fra den fenomenologiske rammen for oppgaven vil rådgivernes ekspertkunnskap bli skapt innenfor den virkeligheten rådgiverne handler. Den blir gitt gyldighet av de deltakerne som bidrar, noe som i denne studien vil være lærerne og rådgiverne. De vil sammen skape en gjeldene virkelighet. Det betyr at de ulike yrkesrelevante kunnskapene rådgiverne har vil være sterkt delaktig i å gi tiltakene og løsningene gyldighet ved ett sosiokulturelt syn på læring. Dette bekreftes av Nygren (2004) som omtaler at kunnskapen er sosialt situert.

2.2 Handlingskompetanse

For å forklare profesjonell kunnskap og dens anvendelse på en helhetlig måte har oppgaven tatt utgangspunkt i Pär Nygren (2004) sitt begrep handlingskompetanse.

Handlingskompetanse begrepet beskriver prosessene som leder frem til handling, metodene handlingene blir utført gjennom og på hvilket grunnlag handlingen gjøres på (Jensen & Schnack, 1993). Nygrens (2004) teori er empirisk utviklet og tar for seg både de individuelle prosessene og de sosiale omgivelsenes påvirkning for tilegnelse og bruk av kunnskap. Han beskriver selv sin teori som en overskridelse av den tradisjonelle forståelsen hvor man skiller mellom situerte og individorienterte perspektiver. Teorien tar utgangspunkt i at handlingskompetansen er en dynamisk prosess, og en egenskap som hele tiden er i utvikling.

I de neste avsnittene vil Nygrens (2004) handlingskompetanse teori bli presentert. Først skal vi se på hvordan handlingskompetansen blir bygd opp, før de ulike delene som utgjør handlingskompetansen blir presentert hver for seg.

2.2.1 Den personlig, profesjonelle deltakerbane

Nygren (2004) forteller oss at alle profesjonelle yrkesutøvere har skapt sin kompetanse gjennom en individuell reise. Denne reisen blir betegnet som den personlige, profesjonelle deltakerbanen. Deltakerbanen er aldri fullført og er en sammensatt gjenspeiling av fortiden og fremtiden. Det betyr at også de personlige målene yrkesutøveren har for fremtiden vil påvirke handlingskompetansen. Den personlige, profesjonelle deltakerbanen innebærer for eksempel utdanning, videreutdanninger og ulike praksiserfaringer. Gjennom sine individuelle deltakerbaner møter individene ulike praksisfellesskap som påvirker og gir innhold til handlingskompetansen.

Nygren (2004) tar utgangspunkt i at læring lært i ett praksisfellesskap kan benyttes i ett annet, på tross av vesentlige forskjeller mellom de to praksisfellesskapene. Dette beskrives som læringstransfer. For rådgiverne vil dette være viktig i møte med ulike skolemiljøer hvor de skal benytte seg av tidligere erfaringer for å løse komplekse og unike saker. Det rådgiverne har med seg fra de ulike praksisfellesskapene danner grunnlaget for deres påvirkning i fremtidige praksisfellesskap. Dette kan for eksempel være egne verdier og holdninger fra bestemte utdanningsprofesjoner.

2.2.2 Allmenn og kontekstspesifikk

Handlingskompetansen blir inndelt i to hovedformer:

- En allmenn, potensiell form
- En konkret kontekstspesifikk form

De allmenne, potensielle formene av handlingskompetansen tilegnes gjennom deltakelse i samfunnsmessige og kulturelt bestemte praksisfellesskap i individets personlige profesjonelle deltakerbane. Det som utgjør en persons allmenne, potensielle handlingskompetanse er alle tidligere erfaringer fra ulike praksisfellesskap. Dette kan være institusjonelle praksisfellesskap som utdanning, eller erfaring ifra privatsfæren. Den allmenne handlingskompetansen er ikke på dette tidspunktet mobilisert, eller i bruk. Den er ikke konkretisert i forhold til noen spesifikk yrkesvirksomhet, den ligger der som en kunnskapskott klar til å mobiliseres i møtet med en oppgave (Nygren, 2004).

De allmenne, potensielle handlingskompetansene kommer til uttrykk og anvendelse når personen møter en bestemt kontekst, for eksempel en utfordring i et bestemt yrke. Individet vil da gjøre ett utvalg basert på sin oppfattelse av situasjonen, og de valgte allmenne, potensielle ferdighetene tilpasses og anvendes ved hjelp av læringstransfer i en bestemt kontekst. Gjennom den kontekstspesifikke formen vil individet handle og løse oppgaven i tråd med sine verdier og forståelser.

Innenfor hver av handlingskompetansens deler finnes den allmenne og den kontekstspesifikke formen. I de følgende avsnittene presenteres hver enkelt av elementene som utgjør handlingskompetansen. Handlingskompetansen blir delt opp i fem hovedformer:

- Yrkesrelevante kunnskaper
- Yrkesrelevante ferdigheter
- Yrkesrelevant kontroll over ytre betingelser
- Yrkesidentiteter
- Yrkesrelevant handlingsberedskap.

2.2.3 Yrkesrelevante kunnskaper

Yrkesrelevante kunnskaper blir definert som:

«Alle de kunnskapene som i konkret profesjonell praksis viser seg å være en ressurs i profesjonsutøverens oppgaveløsning innenfor de profesjonelle virksomheter som samfunnet til enhver tid erklærer som legitime for den aktuelle profesjonsutøverens yrkespraksis» (Nygren, 2004, s. 183).

Nygren (2004) gjør ikke noe skille mellom erfaringsbasert kunnskap eller tilegnelse av teoretisk kunnskap. Nygren (2004) poengterer at all kunnskap og utvikling tar utgangspunkt i en form for sanselig erfaring, den eneste forskjellen er hvilken kontekst det gjøres i. For rådgiverne vil anvendelse av både teoretisk kunnskap og erfaringsbasert kunnskap være viktig for å løse oppgavene, og å kunne kombinere de to vil antagelig være av stor betydning.

Det er også verdt å legge merke til at det er samfunnet og den profesjonelle virksomheten som definerer hvilke kunnskaper som til enhver tid er gjeldene. Endringer i mandat og virksomhetens mål vil ifølge Nygren (2004) føre til endringer i hvilke kunnskaper som blir krevd av den profesjonelle praksisutøveren. Ett eksempel på dette er utvidelsen av mandatet til PP- tjenesten, hvor fokuset blir lagt på systemarbeid i motsetning til det tradisjonelle

individarbeidet. Dette vil påvirke hvilke kunnskaper som er ønskelig hos rådgiverne og kan i den forbindelse føre til at rådgiverne må utvikle nye kunnskaper for å møte det nye kravet.

Yrkesrelevante kunnskaper blir omtalt som kunnskaper om hvilke utfordringer eller fenomener som hører til profesjonens handlingsområde. Og kunnskaper om hva som forårsaker disse fenomenene, og hvordan de kommer til uttrykk (Nygren, 2004).

Yrkesrelevante kunnskaper vil for rådgiverne i arbeidet med skolemiljø dreie seg om de prosessene som påvirker elevenes læring og utvikling, faglig og sosialt. I funn og drøftingsdelen vil rådgivernes yrkesrelevante kunnskaper bli presentert og sett i lys av relevant teori.

Kunnskapene omfatter videre kjennskap til lover og regler som regulerer yrkesutøvelsen for eksempel forståelse av tjenestens mandat. Ulike forståelser og prioriteringer av mandatet vil påvirke anvendelsen av de yrkesrelevante ferdighetene (Nygren, 2004).

2.2.4 Yrkesrelevante ferdigheter

Yrkesrelevante ferdigheter er alle ferdigheter som viser seg å være en ressurs i oppgaveløsningen for den profesjonelle praksisutøveren. Ferdighetene kan ses på som instrumenter for å nå ett mål. For å nå dette målet tas de yrkesrelevante kunnskapene i bruk, som instrumentaliserte ferdigheter, som kommer til uttrykk gjennom handlingene til profesjonsutøveren. Handlingene er medierte og blir preget av det som blir omtalt som menneskeskapt artefakter. De yrkesrelevante ferdighetene vil innebære rådgivernes arbeidsmetoder.

Artefakter vil være fysiske eller intellektuelt skapte redskaper som utøveren tar i bruk gjennom arbeidsmetodene sine. Som for eksempel ett skjema med kategorier for å forstå skolemiljøet eller en elev. Disse artefaktene blir preget av profesjonens rutiner og mål. De kan være mer eller mindre standardiserte og rutinemessig preget, som en systematisk eller åpen observasjon.

2.2.5 Yrkesrelevant kontroll over ytre betingelser

Yrkesutøveren må ha en viss kontroll over ytre betingelser for å kunne utføre en oppgave tilstrekkelig. Hvor stor grad av kontroll man må ha vil variere i samsvar med oppgaven som

skal utføres. Kontroll over ytre betingelser omhandler innflytelse over regler, planer og tilgang til redskaper, ressurser, artefakter og fagkunnskaper som skal til for å løse oppgavene yrkesutøveren står ovenfor. Det kan også være kontroll over tidsbruk, arbeidsmetoder, tester og hvilke tiltak en presenterer. Hvor stor grad av kontroll en yrkesutøver oppnår vil variere med posisjonen og erfaringen til yrkesutøveren. Nygren (2004) betegner det som at man gradvis må erobre denne kontrollen. Men arbeidsgiver må også vise tillitt og gi tilstrekkelig kontroll til sine ansatte.

2.2.6 Yrkesidentiteter

Yrkesidentiteten til profesjonsutøveren blir tett koblet til handlingene og meningene personen utfører og innehar. Nygren (2004) beskriver identitet som en identifiseringsprosess hvor arbeidet som utføres skal gi mening for profesjonsutøveren. Dette innbefatter både en individuell og kollektiv forståelse av hva yrkesutøverne i praksisfelleskapet gjør og hvorfor.

Identitet blir beskrevet som i hvilken grad yrkesutøveren identifiserer seg med praksisfelleskapets verdier, forståelser og arbeidsmetoder. Dette kan være forståelser om hva som defineres som ett godt skolemiljø eller hva som skiller tilrettelagt opplæring og spesialundervisning. Den individuelle identiteten utvikles gjennom deltakelse og sin egen forståelse av seg selv som en profesjonell deltaker i praksis. Den individuelle identiteten utvikles i dynamisk relasjon til den kollektive yrkesidentiteten.

Er det ulike ønsker til en yrkesutøver kan dette føre til usikkerhet i yrkesidentiteten og ambivalens og usikkerhet i yrkesutøvelsen.

2.2.7 Handlingsberedskap

Handlingsberedskapen skapes gjennom en integrering av de fire øvrige komponentene i handlingskompetansen. Som begrepet indikerer beskriver det en beredskap til å handle. Nygren (2004) forteller oss at yrkesutøverne vanligvis utvikler en spesiell handlingstendens, med dette menes en tendens til å handle i ett bestemt mønster på bakgrunn av tidligere opplevelser. Handlingstendensen utvikles ved å ta kognitive kunnskaper og verdier i beredskap for å løse utfordringer de møter i yrkespraksisen i henhold til kontekstens bestemte oppgaver og mål. I beredskapen tar den profesjonelle person i bruk de relevante kunnskapene,

ferdighetene og kontrollen over de ytre betingelsene for å handle på det rådgiveren mener er best egnede måte. Det betyr at den subjektive forståelsen av situasjonen er av stor betydning for handlingsberedskapen.

Handlingstendensen kan forstås som et visst individuelt mønster for å takle vanlige situasjoner i yrkespraksis, til tross for kompleksiteten (Nygren, 2004). Dette er en nødvendig ferdighet for yrkesutøveren, men som vi skal se gjennom Schön (1991) sine teorier er det av avgjørende betydning at det reflekteres over denne automatikken.

2.3 Den reflekterte praksisutøver

For å supplere Nygrens (2004) handlingskompetanse teori vil oppgaven støtte seg på Donald Schön (1991) sine teorier om den reflekterte praksisutøver. Som vi skal se er Nygren (2004) enig med Schön (1991) på de fleste områder, og det er ingen åpenbare motsetninger mellom de to. Derimot legger Schön (1991) større vekt på den individuelt reflekterte praktikerens i motsetning til Nygren (2004) som har utvidet horisonten og i større grad har inkludert de sosiale påvirkningene for handlingskompetansen.

Schön (1991) er spesielt interessert i hvordan praksisutøveren oppfatter og handler i den spesifikke situasjonen gjennom verdier og kompetanser. Schön (1991) mener yrkesutøverne gjør en innramming av den unike situasjonen. Innrammingen vil ha stor betydning for hvilke handlingsberedskaper (Nygren, 2004) som blir mobilisert og igangsatt og dermed hvordan oppgaven blir løst.

På linje med Nygren (2004) mener Schön (1991) at den viktigste læringen foregår gjennom handling i yrkesspesifikke situasjoner. Schön (1991) fremhever læring og tilegnelse av ny innsikt og kompetanse gjennom refleksjon over praksis. Dette vil innebære en utvidelse av de allmenne potensielle ferdighetene til praksisutøveren (Nygren, 2004), som da vil stå bedre rustet i møtet med senere kontekstspesifikke oppgaver. På denne måten er Schön (1991) i større grad opptatt av hvordan den profesjonelle praktiker tenker når han eller hun står overfor faglige utfordringer. Som Nygren (2004) er Schön (1991) opptatt av at kunnskapen er dynamisk, den er stadig i utvikling gjennom handling.

2.3.1 Fra teknisk rasjonalitet til refleksjon i handling

Teknisk rasjonalitet har vært den ledende profesjonelle kunnskapsformen. Dette består av vitenskapsbasert tilnærmet sikker viten og blir konkretisert i fire kunnskapsformer.

- Spesialisert
- Bundet
- Vitenskapelig
- Standardisert

(Donald A. Schön, 1991)

Teknisk rasjonalitet sitt syn representerer en hierarkisk modell for kunnskap. Dette vil representere en ovenfra og ned holdning hvor metodene legger grunnlaget for løsningen, for eksempel ved bruk av en standardisert test. Den standardiserte vitenskapelige kunnskapen kan være svært kritikkverdig i møtet med levende systemer som skolen (Schön, 1991).

I arbeidet med mennesker er det vesentlig flere og komplekse, usikre faktorer som spiller inn på utfallet. Her er innvendingen mot teknisk rasjonalisme at det skapes ett stort gap mellom vitenskapelige teorier og profesjonell kunnskap som anvendes i praksis. Schön (1991) fremmer en alternativ måte å tenke og anvende profesjonell kunnskap på, gjennom sin teori om den reflekterte praktiker som binder kunnskap og praksis tett sammen kan praksisutøverne reflektere over handlingene og komme frem til den beste løsningen. Han argumenterer med at hver situasjon er unik og ikke kan løses gjennom forhåndsbestemte rutiner for handling, men gjennom refleksjon over handling ved bruk av yrkesrelevante kunnskaper. På denne måten vil hver elev og hvert skolesystem bli oppfattet som noe unikt, som skaper sin egen virkelighet som rådgiverne må reflektere over og forstå. De må på denne måten binde sammen yrkesrelevante kunnskaper (Nygren, 2004) med refleksjon over handlingene.

2.3.2 Refleksjon i handling

Refleksjon i handling innebærer de intuitive prosessene og det Schön (1991) betegner som artisteri i møtet med til dels usikre, ustabile og unike situasjoner. Rådgivere i PP- tjenesten står ofte overfor situasjoner som er usikre hvor utfallet av handling er usikkert og målene kan til en viss grad være motstridende. Her bruker rådgiverne det Schön (1991) omtaler som

gjenkjennelsesberedskapen, og sin fleksibilitet i den konkrete situasjonsvurderingen for å finne den optimale handlingen.

Det er tett sammenheng mellom selve handlingen som utføres og refleksjonen. Man reflekterer ofte underveis og er stadig i en refleksiv samtale med situasjonen. Responsen situasjonen gir på din handling fører til tilpasninger i den videre handlingen. Schön (1991) betegner dette som en prosess. Det er viktig å være klar over at denne handlingsprosessen ikke nødvendigvis er en kort prosess, men kan strekke seg over flere måneder for å løse oppgaven tilstrekkelig. For eksempel i arbeidet med en skolemiljø sak, hvor man setter inn tiltak, reflekterer over hvilken respons man får av tiltaket og gjør en ny inngripen i situasjonen. Denne nære relasjonen mellom handling, refleksjon og tiltak gir praksisutøveren en forskerrolle, og binder forskning og praksisutøvelse sammen.

I disse prosessene er det akseptert at praksisutøveren aldri kan produsere objektiv viten, i tråd med ett hermeneutisk utgangspunkt, hvor utøverens tidligere erfaringer og teoriene vil sette sitt preg på situasjonen (Donald A. Schön, 1991). Det vil si at rådgiverne personlige, profesjonelle deltakerbaner vil ha betydning for hvordan de oppfatter og handler i situasjonene.

2.3.3 Rammer

I møtet med en unik situasjon, vil praksisutøveren ramme inn situasjonen. Dette gjøres med bakgrunn i praksisutøverens intuitive oppfattelse. Utøveren kartlegger hvilke områder som kan være gjenstand for problemet, og hvilken vei han vil gå for å løse utfordringen. Det vil si at gjennom innrammingen av problemet skaper praksisutøveren sin oppfattelse av situasjonen og hvilke områder som vil være i fokus for å løse den. Men det betyr videre at praksisutøveren velger bort områder, som vil få mindre fokus, eller bli fullstendig oversett. Denne innrammingen er nødvendig, men i videre refleksjon og evaluering av situasjonen er det svært viktig å ha dette i bakhodet for ikke å gå glipp av mulige alternative løsninger (Donald A. Schön, 1991).

Rammene blir satt utfra praksisutøverens oppfattelse av følgende spørsmål:

- Kan jeg løse problemet?
- Liker jeg det jeg får ved denne løsningen?

- Har jeg gjort situasjonen logisk?
- Har jeg gjort situasjonen i overenstemmelse med mine fundamentale verdier?
- Har jeg lagd bevegelse i undersøkelsen?

Det vi kan se er at praksisutøverens «jag» får en tydelig rolle. Og utøverens forståelse og tilnærming vil prege løsningene. Videre vil profesjonsutøverens verdier påvirke valgene i stor grad, og innunder dette hvilke mål, krav og begrensninger som stilles til profesjonene.

Etter at praksisutøveren har satt i gang det Schön (1991) refererer til som et eksperiment som også kan bli forstått som ett tiltak, er det viktig å lytte til det Schön (1991) betegner som situasjonens «back talk». Det vil si responsen som situasjonen gir på ditt tiltak. Hadde tiltaket de ønskede effektene? Er svaret nei er ett spørsmål som er viktig å stille seg om «jag» har forstått situasjonen og problemet på riktig måte eller om det kan være alternative forklaringer som gir utgangspunkt for andre tiltak på utfordringen. Må min forståelseshorisont utvides?

Ett eksempel er i en skolemiljøsak: En rådgiver tilskriver utfordringene til eleven, men tiltak rettet mot eleven ikke gir ønsket resultat. Rådgiveren kan da forsøke å se alternative forklaringer. For eksempel om det er noe i relasjonene rundt eleven som er gjenstand for utfordringen, eller er lærerens lederstil utydelig, har ikke eleven forstått reglene som gjelder? Da er har rådgiveren sett alternative forklaringer og gitt utfordringen en annen innramming. Dette forklarer Schön (1991) som en spiral prosess og prosessen blir omtalt som «double loop learning» som gir praksisutøveren en ny forståelse av situasjonen. Gjennom nye forståelser kan praksisutøveren gi nye rammer til forståelsen, som igjen gir utgangspunkt for nye oppdagelser og en utvidelse av rådgiverens yrkesrelevante kunnskaper (Nygren, 2004). Det er i tråd med hermeneutikken hvor utveksling og gjensidig påvirkning mellom handlinger, forståelser og refleksjon er i fokus.

Selv om Schön (1991) er av oppfattelsen av at enhver situasjon er unik, i form av at den aldri er en eksakt kopi av en tidligere situasjon, mener han ikke at praksisutøveren møter enhver situasjon ut av det blå. I arbeid med menneskelige relasjoner finnes ikke faste regler og prosedyrer, men tidligere erfaring kan være svært nyttig i møtet med nye, unike situasjoner. De tidligere erfaringene karakteriserer Schön (1991) som praksisutøverens repertoar av eksempler, bilder, forståelser og handlinger. Den nye situasjonen kan knyttes til dette repertoaret. Her kan man se likheter til den nye situasjonen, men like viktig er det å se ulikhetene, for å behandle situasjonen som noe unikt. Nye erfaringer av refleksjon i handling

vil tilføre repertoaret ny kunnskap. Dermed får refleksjon i handling en ny dimensjon, den er ikke bare til hjelp i situasjonen, men også som forberedelser til møtet med en ny situasjon. Som en utvidelse av det Nygren (2004) betegner som de allmenne, potensielle kunnskapene og som utvidelse av rådgivernes metoderepertoar.

2.3.4 Selvforsterkende systemer

Schön (1991) forteller oss om et potensielt selvforsterkende system hvor kunnskap, roller, strategier, handling og teorier er tett bundet til hverandre og hindrer muligheten for å se alternative måter for forståelse og problemløsning. Det som menes er at de forventningene og rammene som hører med til rollen skaper en spesifikk forventning til hvordan oppgaven skal løses og denne forventningen hindrer mulighetene for å se alternative løsninger. Med andre ord, hindrer et selvforsterkende system mulighetene for refleksjon i handling (Schön, 1991). For en rådgiver kan dette for eksempel være en spesifikk måte å oppfatte klasserommet på. I forbindelse med mitt tidligere eksempel så vil en rådgiver som har ett selvforsterkende individualistisk syn på løsningen ha vanskeligheter med å forsøke å se en relasjonell løsning på utfordringen. Utgangspunktet kan for eksempel være at de yrkesrelevante kunnskapene er bygd opp i tråd med PP- tjenestens tradisjonelt individuelle forståelser, og forventningene fra skolene har skapt en rolle som svarer til disse kunnskapene. Samtidig har rådgiveren gjennom tidligere handlinger opplevd ønsket resultatet gjennom denne tilnærmingen. Ved disse selvforsterkende systemene av kunnskap, roller, handling og teori svekkes muligheten for å se alternative forklaringer og gjennomføre alternative handlinger og tiltak.

2.3.5 Refleksiv dialog – kontrakten

Schön (1991) foreslår en refleksiv samtale i møtet mellom to personer som står ovenfor en utfordring. I møtet med usikre og unike situasjoner blir ekspertkunnskap og det som har blitt betegnet som sikker vitenskapelig og standardisert viten også usikker. Kunnskapen og viten om den unike situasjonen må skapes gjennom en refleksiv dialog mellom personene. For å oppnå forståelse må man tørre å vise usikkerhet, gjennom å tilgjengeliggjøre forståelsen og kunnskapen. Tiltakene tar utgangspunkt i å gjennom direkte observerbare data gi korrekte

rapporter. Dette nye forholdet kan beskrives som et partnerskapsforhold, hvor begge parter bidrar til produksjonen av kunnskap. Dette betyr ikke at den profesjonelle «ekspert» kunnskapen ikke skal komme til anvendelse. En person med mye teknisk kunnskap kan ses på som en person som er veldig godt forberedt på refleksjon i handling. I evaluering og diskusjoner av situasjonene bør denne kunnskapen brukes, men ikke på den tradisjonelle måten som at det er sikker viten med to streker under svaret (Donald A Schön, 1987).

Det er ifølge Schön (1987) ønskelig å løse en problematisk situasjon på en helhetlig og tilfredsstillende måte for alle parter, hvor utfordringene ofte er sammensatte og uforutsigbare vil begge parter handlingskompetanser vil være viktige for å bidra til en løsning. Det vil si at partnerskapet og en symmetrisk veiledningssituasjon vil være å foretrekke, fremfor en assymetrisk situasjon hvor «eksperten» sitter med makten (Moen & Tveit, 2012). Denne refleksive dialogen må skapes med bidrag fra de to.

For å fremme en refleksiv praksis og i utøvelsen av handlingskompetansen ovenfor lærerne i veiledningssituasjoner vil det profesjonelle fagspråket være av stor betydning. Neste avsnitt vil derfor legge vekt på språket som bidragsyter i læringsprosessen.

2.4 Språket

Med et sosiokulturelt perspektiv på læring er språket en viktig bidragsyter i læringsprosessen. Kunnskap blir formidlet gjennom mennesker i konteksten, språket blir betegnet som den viktigste redskapen i denne prosessen (Vygotsky, 1986)

Språket blir dermed ett instrument for å skape og utvikle profesjonell kompetanse, men for at det skal foregå læring og utvikling av profesjonell kompetanse stilles det visse krav til språket. Et hverdagspråk kan bli for unyansert til å beskrive, analysere og evaluere det komplekse arbeidet. Fagbegreper er derimot et individuelt redskap som er utviklet i den kvalifikasjonsrettede utdanningen, og kan bidra til refleksjon og analyser av utført arbeid (Nygren, 2004). Dette fagspråket kan bidra til felles mål og forståelser innenfor praksisfellesskapet. Fagspråket kan bidra til å utfordre de enkle løsningene, gjennom å tilføre ulike teoretiske perspektiver og erfaringer og åpne for nye muligheter for forståelse og nye handlingsalternativer, som igjen kan bidra til utvikling av arbeidspraksis.

Ved sine analyserende og reflekterende muligheter kan språket og språkbruken bidra til å avdekke metoder og oppfatninger som tas for gitt i praksisfellesskapet (Eik, 2015). Dette presiseres hos Nygren (2004) som forteller oss at språket er viktig for overføring av kunnskap mellom praksisfellesskapene og kan skape sammenhenger mellom de ulike kunnskapsområdene og den flerfaglige kompetansen. For det første kan språket være et nyttig artefakt når lærere og rådgivere drøfter utfordringene de arbeider med og kan bidra til ny forståelse av situasjonen. For det andre vil språket være et redskap i overføring og utvikling av kompetanse innenfor den tverrfaglige PP- tjenesten.

Molander og Terum (Molander, Terum & Studier av profesjonell yrkesutøvelse - kompetanseoppbygging i, 2008) skiller mellom aktørkompetanse og kommentatorkompetanse. Aktørkompetanse handler om å være i stand til å utføre profesjonshandlingene, mens kommentatorkompetanse vil si å kunne skildre, analysere og evaluere handlingene. Kommentatorkompetansen vil være viktig for praksisutøverenes læringsprosesser og refleksjonsprosesser, både individuelt og kollektivt. Kommentatorkompetanse handler blant annet om å kunne beskrive og språkliggjøre sine ferdigheter og handlinger, noe som også er viktig for å opprettholde status for profesjonen og utøveren. Kommentatorkompetansen vil være ett nyttig verktøy for rådgiverne i arbeidet hvor de skal observere og analysere læreres og elevers handlinger og deretter benytte fagspråket for å reflektere over handlingene og veilede lærerne (Molander et al., 2008).

Teoriene som har blitt belyst i dette kapittelet vil være ett hjelpemiddel i å presentere funn, og de vil bli betydelig brukt gjennom oppgavens drøfting. Før funnene blir presentert vil neste del av oppgaven gi en presentasjon av metodene som har blitt brukt og utgangspunktet som har vært lagt til grunn for datainnsamling. Arbeidet med og overgangen fra innhenting av data til presentasjon av funn vil også bli presentert i neste del.

3 Metodisk tilnærming

Det overordnede forskningsspørsmålet vil ha den avgjørende betydningen for valget av metode. I denne oppgaven er det overordnede spørsmålet hvordan PP- tjenestens rådgivere opplever at egen handlingskompetanse utvikles for å bidra til skolemiljøet. Det er dette spørsmålet som har vært styrende for meg i valg av metode.

3.1 Etske overveielser

Samfunnsvitenskapelig forskning kan ha stor betydning for samfunnet og menneskene som arbeider og deltar innenfor forskningsfeltet (Den nasjonale forskningsetiske komite, 2016). For å sikre forskningens resultater er det av stor betydning at dype og inngående etiske betraktninger er en del av forskningsprosessen. Av den grunn har oppgaven samlet etiske overveielser i denne delen. Samtidig som de kommer til uttrykk i betraktninger gjennom oppgaven. Som Tjora (2017) skriver hviler all forskning på tilliten mellom forsker og informant, derfor har jeg som forsker i hele prosessen vært fokusert på å opptre ryddig og tillitsvekkende i form av åpenhet og ærlighet overfor mine informanter. Både i kontakten, gjennom intervju og i etterkant av intervjuene.

Hva gjelder deltakerne i studien kan de ifølge Tjora (2017) føle at de blir utsatt for en form for belastning ved å stille opp i intervjuene. Det er en avveielse i hvor dypt man skal grave da informantene kan føle at de utleverer seg og utfordres til å være veldig spesifikke og konkrete. På den annen side ønsker forskeren seg det beste datagrunnlaget som mulig, så man må i denne prosessen gjøre visse avveielser for at begge parter skal være fornøyde. Jeg forsøkte å gjøre intervjusituasjonen så trygg som mulig gjennom informasjon, frivillighet og åpenhet. Alle informantene ble gitt grundig informasjon om prosjektets bakgrunn og formål muntlig og via e-post. De fikk muligheten til å stille spørsmål underveis i prosessen og skal utfra etiske overveielser ikke ha blitt utsatt for unødvendig belastning.

Spørsmålene i intervjuguiden er skapt i forbindelse med problemstillingen og forskningsspørsmålene. Dette bør ha sikret at all data skal være adekvat og informantene ikke har behovd å gi fra seg unødvendige opplysninger. Alle informantene er samtykkekompetente

og har gitt sitt skriftlige samtykke på deltagelse. Samtidig som de gjennom hele prosessen har hatt mulighet til å trekke sitt samtykke uten å måtte oppgi noen årsak.

Tjora (2017) forteller oss at det er viktig gjennom hele forskningsprosessen å være klar over forskerens nære tilknytning til egen forskning. Forskeren vil påvirke forskningen gjennom egen forforståelse, formet gjennom personlige opplevelser, erfaringer og syn. Dette er elementer som er viktig å være klar over og som jeg jevnlig har reflektert over gjennom prosessen. Jeg gikk inn i forskningen uten noe ønske om å fordømme eller kritisere noens praksis, men derimot å kaste lys over utførelsen av praksis gjennom rådgivernes refleksjoner og knytte disse til relevant teori og føringer som er gitt tjenesten. Jeg gikk inn i møtet med informantene med ett ønske om refleksjon og gjensidig tillit. Informasjonen jeg har fått av informantene er gjengitt så autentisk som mulig, og jeg har gjennom analyser, presentasjon og drøftinger forsøkt å unngå noen form for fordreining av materialet. Dette har jeg forøkt å gjøre gjennom å være klar over egen forståelseshorisont, og samtidig gjøre prosessen så transparent som mulig. Jeg har tatt utgangspunkt i empirien jeg har sittet igjen med etter intervjuene og forstått den i lys av tidligere teorier i tråd med abduktiv metode (Tjora, 2017).

Min egen forforståelse til dette prosjektet er i all hovedsak formet av lesing av dokumenter og rapporter som omhandler PP- tjenesten. Jeg har selv ikke vært i personlig kontakt eller arbeidet med PP- tjenesten eller deres rådgivere før dette prosjektet startet. På den måten vil jeg som forsker representere en person utenfor miljøet jeg forsker i. Derimot har jeg skrevet en teoretisk oppgave våren 2018 som omhandler PP- tjenestens samarbeid med skolene. Denne oppgaven var med på å vekke min interesse på området. Ulempen med å være en utenforstående er at jeg ikke vil ha den direkte kjennskapen til PP tjenesten og rådgivernes handlingskompetanser og arbeidsmetoder. Dette var spesielt utfordrende i operasjonaliseringen av begreper og i arbeidet med intervjuguiden. Det førte også til en betydelig arbeidsmengde for å sette meg inn i tjenestens kompetanseprofil, utvikling og arbeid. Dette var årsaken til at jeg valgte å operasjonalisere skolemiljø begrepet i etterkant av samtalene med rådgiverne, da jeg i tråd med det fenomenologiske utgangspunktet ønsket å forstå deres forståelse og deres livsverden.

Mangelen på direkte kjennskap var en utfordring i utarbeidelsen av intervjuguide, men førte samtidig til at det ble nødvendig for meg å ta utgangspunkt i rådgivernes perspektiver og

underveis forfølge deres forståelser. På den måten hindret jeg å styre intervjuene i større grad enn nødvendig og det ble rådgivernes forståelser som ble det sentrale i intervjuene.

Alle deltakere i prosjektet er sikret anonymisering, derfor skal ingen kunne gjenkjennes gjennom beskrivelser eller sitater. Deltakerne har selv hatt tilgang til oppgaven før innlevering og hatt mulighet for å komme med kommentarer og tilbakemeldinger for å sikre at de er enige i at de ikke kan gjenkjennes.

Dataene jeg har fått tilgang til gjennom lydopptak skal slettes umiddelbart etter innlevering og kan dermed ikke benyttes videre i annen forskning, eller utover den bruk det har blitt informert om. Under hele prosessen har personopplysninger blitt lagret forsvarlig og har ikke vært tilknyttet øvrig datamaterialet. Dette har blitt gjennomført ved at lydopptak og transkripsjoner har blitt lagret på separate minnepenner som ikke har vært i kontakt med navn på informanter eller informasjon om informantene. Informert samtykke og informantinformasjon har blitt lagret forsvarlig separat fra informasjon som har kommet fra intervjuene og resterende arbeid.

I forbindelse med arbeidet og før oppstart av intervjuer ble det søkt og gitt godkjenning fra NSD – Norsk Senter for Forskningsdata (se vedlegg). Og jeg har gjennom prosessen ønsket å følge de forskningsetiske retningslinjene om å fremme det gode, uten å forårsake skade eller smerte. Det gode i denne sammenheng vil være i tråd med oppgavens formål: Gjennom kartlegging av rådgivernes handlingskompetanse få økt kunnskap om rådgivernes handlingsgrunnlag og arbeidsmetoder uten unødvendig belastning for deltakerne.

3.2 Vitenskapsteoretisk forankring

3.2.1 Hermeneutikk

Alle kvalitative metoder er forankret i hermeneutikken som legger vekt på tolkning av utsagn. Den hermeneutiske teori oppfattes som den vitenskapsfilosofiske begrunnelsen for kvalitative metoder (Thomassen, 2006). Oppgaven bygger på forståelsen av at menneskelig aktivitet ikke kan beskrives gjennom naturvitenskapens lovmessigheter (Thomassen, 2006). Med bakgrunn i dette synet blir det naturlig for meg å plassere oppgaven innenfor en hermeneutisk vitenskapelig forståelse. Hermeneutikken gir en modell for erkjennelse som forbinder teori og praksis, kunnskap og verdier (Thomassen, 2006). I min studie er det nettopp rådgivernes utførelse av praksis som undersøkes i sammenheng med verdier, kunnskapsgrunnlag og teori.

Hermeneutikken er oppdelt i objektiv, aletisk og kritisk hermeneutikk (Alvesson & Sköldberg, 2008). På bakgrunn av valgene for oppgaven og oppgavens omfang blir det her kun redegjort for objektiv og aletisk hermeneutikk. Den objektive hermeneutikken søker faktisk informasjon, forskeren har troen på informantenes evne til å uttrykke seg. Noe som innebærer at informantene blir tatt på ordet ved en bokstavelig tolkning. Den objektive hermeneutikken står i samsvar med de etiske retningslinjene om at man skal møte personer i tro om at de snakker oppriktig og sant. Den objektive hermeneutikken er ett ideal for å unngå maktmisbruk, men på den annen side skal man som forsker være klar over risikoen ved å bli for naiv (Alvesson & Sköldberg, 2008).

I den aletiske hermeneutikken problematiseres forholdet mellom uttrykk og innhold. I den aletiske hermeneutikken vil forskeren søke forståelse for tilstander som ikke direkte beskrives. Forskerens fortolkningsperspektiv vil skyves frem, på bakgrunn av at det finnes informasjon mellom uttrykte begreper og innhold (Alvesson & Sköldberg, 2008).

Oppgaven tar utgangspunkt i en posisjon mellom objektiv og aletisk hermeneutikk. Dette valget er gjort på bakgrunn av en antagelse om at rådgivere i PP- tjenesten har forståelse og ett språk som gjør at de klarer å fremme sin praksis og sitt syn på praksis på en adekvat måte. På den annen side vil jeg tolke begreper og innhold utfra teorier og mandater (Alvesson & Sköldberg, 2008).

Empirien i min studie vil være intervjuene og transkribering av disse. For å få en utdypende forståelse vil jeg tolke informantenes utsagn opp mot relevant teori og styringsdokumenter for PP- tjenesten. I tråd med hermeneutisk tekstfortolkning har jeg vekslet mellom del og helhet. Thomassen (2006) betegner det som å være i dialog med det ukjente, gjennom denne dialogen endres forforståelsen og ny mening skapes. På bakgrunn av ønsket om en helhetlig forståelse og muligheten til å veksle mellom deler og helheten av materialet gjennomførte jeg og transkriberte alle intervjuene før analyseprosessen startet.

3.2.2 Fenomenologi

Fenomenologien tar utgangspunkt i den konkrete handlingsverden. Forskingen tar utgangspunkt i informantenes levde verden. På denne måten vil empirien være virkelighetsnær (Thomassen, 2006), og den subjektive opplevelsen er utgangspunktet for resultatene. Dette mener jeg passer til å løse min problemstilling hvor det er rådgivernes egne

opplevelser som vil gi grunnlaget for resultatene. Resultatene kommer til å preges av det konkrete og situasjonsbetingede, men fenomenologien løfter frem at vi kan se det allmenne i det konkrete. Dermed kan resultatene være en indikasjon på hva som foregår utenfor den konteksten undersøkelsen tar utgangspunkt i. Jeg ser det som naturlig å plassere meg under et fenomenologisk perspektiv da jeg søker forståelse innenfor rådgivernes opplevelser av å arbeide med fenomenet skolemiljø. Og det avgjørende for å svare på problemstillingen er at det blir sett og forklart gjennom rådgivernes egne opplevelser. Dette vil synliggjøres gjennom å ta i bruk og vise til rådgivernes beskrivelser og begreper gjennom oppgaven.

Enkelte er av oppfatningen av at hermeneutisk og fenomenologisk metode ikke kan kombineres i forskning (Thomassen, 2006). Av den grunn at det er så store ulikheter i tilnærmingene som gjør at de ikke bør kombineres. For ytterpunktene av fenomenologi og hermeneutikk vil jeg si meg enig i at de har så klare motsetninger at de ikke kan kombineres, på den annen side eksisterer det varianter av fenomenologi og hermeneutikk som argumenterer for at en kombinasjon er ett fornuftig valg. Valget av en mellomposisjon mellom objektiv og aletisk hermeneutikk bør bygge opp under dette valget.

En redegjørelse for hvordan vi forstår verden må til for å kombinere de to. Der varianter av fenomenologien legger opp til at vi sanser verden uavhengig av kontekst, bygger hermeneutikken på en forståelse av at vi aldri er objektive. Hermeneutikken forteller oss at vi alltid er del av en tradisjon (Alvesson & Sköldbberg, 2008). Thomassen (2006) forteller oss om den hermeneutiske vendingen i fenomenologien, hvor det blir anerkjent at beskrivelser også har en fortolkning. I nyere fenomenologi hos blant andre Sartre, Heidegger og Ricour (I Thomassen, 2006) bekrefter vendingen og knytter fenomenologien nærmere hermeneutikken, hvor mennesket plasseres i kontekst og målet om objektiv viten forsvinner (Thomassen, 2006). Med denne argumentasjonen anser jeg det som fornuftig å ta utgangspunkt i en hermeneutisk fenomenologisk tilnærming i oppgaven. Uten forforståelsen hermeneutikken legger vekt på ville vi ikke kunne forstå det vi møter i forskningen.

3.3 Valg av forskningsstrategi

Teoriens plass i forskningen varierer utfra hvilken forskningsstrategi man benytter seg av. Vanlige begreper i denne sammenheng er induktiv og deduktiv metode (Tjora, 2017). I

induktiv metode ser for seg å skape generelle sammenhenger ut fra observasjon av enkelttilfeller. Det vil si at man går fra data til teori gjennom å beskrive hendelser. Den deduktive tilnærming går derimot ifølge Tjora (2017) fra en generell regel til å forklare enkelttilfeller. Altså fra teori til data, og man forsøker å finne forklaringer mellom teori og data. En mer helhetlig tilnærming, som også tar for seg forskerens forforståelse og teorier i arbeidet med empirien, er den abduktive metoden (Alvesson og Sköldberg, 2008). Denne tilnærmingen starter også fra empirien, men her spiller teorier og perspektiver inn i forkant og under forskningsprosessen (Alvesson & Sköldberg, 2008).

Den abduktive metoden vil i min oppgave ta utgangspunkt i å forstå sosiale prosesser ut fra rådgivernes uttrykk og forståelser. I analyse prosessen vil abduksjonen bety at jeg benytter meg av teorier og tilgjengelig informasjon som inspirasjonskilder til å forstå rådgivernes uttalelser og avdekke eventuelle mønstre eller sammenhenger. Dette betyr at jeg gjennom forskningsprosessen, i tråd med hermeneutikken, har arbeidet med teori og empiri om hverandre.

3.4 Valg av metode

I forberedelsene til studien er det av avgjørende karakter å tenke godt igjennom hvilken eller hvilke metoder som er relevant for å samle informasjon. Forskningen som blir utført vil bli evaluert og vurdert gjennom metodevalg og kvalitet på gjennomføringen (Tjora, 2017).

Det skilles som regel mellom kvantitative og kvalitative metoder i samfunnsvitenskapen. Begge metoder tar sikte på å forklare og gi forståelse for samfunnet vårt, men tilnæringsmåtene til de to metodene er relativt forskjellige. Det er allikevel enighet om at i svært mange tilfeller kan en kombinasjon av metodene være hensiktsmessig. Dessverre begrenses ofte denne muligheten av ressurser, noe som også er tilfellet for denne oppgaven.

Forskningsspørsmålene vil gi retningslinjer for valg av metode og hvilken metode forskeren velger vil i stor grad påvirke forskningsprosessen og resultatene dine. Det bør derfor være god overenstemmelse mellom forskningsspørsmål og metodevalg (Brinkman, 2013). Alvesson og Skoldberg (2008) beskriver ulikheter i metodene som standardisert kontra ikke standardisert. Der de kvantitative metodene tar utgangspunkt i forskerens ideer om hvilke dimensjoner og kategorier som skal stå i fokus, tar man i kvalitative metoder utgangspunkt i studieobjektens perspektiver. Den kvalitative forskningsmetoden baserer seg på en helhetsforståelse av

virkeligheten slik den oppfattes av de som deltar i studien. Det er altså de subjektive dybdeerfaringene av informantenes levde liv hvor forskeren ønsker å søke etter ett mønster i ett empirisk materiale (Thagaard, 2018).

For å kunne svare på min problemstilling «*Hvordan opplever Pedagogisk Psykologisk-Tjenestes rådgivere at egen handlingskompetanse utvikles for å bidra til skolemiljøet?*» er jeg avhengig av å komme tett på informantene, og jeg kommer til å ta utgangspunkt i informantenes perspektiver og opplevelser. Problemstillingen er relativt åpen og uten forhåndsdefinerte kategorier, dermed inviterer den og er avhengig av beskrivelser fra informantene. Jeg vil forsøke å se og utvikle dataene som blir samlet i lys av tidligere teori. På bakgrunn av disse betraktningene anser jeg det naturlig å velge en kvalitativ studie (Jacobsen, 2015).

Innenfor den kvalitative metoden finnes det flere muligheter, blant annet intervju, fokusgruppeintervju, observasjon og dokumentanalyse (Jacobsen, 2015). Metodene har ulike kvaliteter når det kommer til informasjonsinnhenting og analysering. En mulighet er å bruke metodetriangulering som ofte vil styrke validiteten av informasjonen, men dette er både ressurs- og tidkrevende. Ut ifra mine ressurser og min problemstilling har jeg valgt å benytte meg av individuelle dybdeintervjuer.

3.5 Datainnsamling

3.5.1 Det kvalitative dybdeintervju

Brinkmann (2013) forteller oss at gjennom det kvalitative forskningsintervju får vi frem beskrivende rapporter om opplevelser. Fokuset vil være på informantenes levde erfaring, noe som er i henhold til mine intensjoner med oppgaven. Brinkmann (2013) plasserer intervjuet innenfor fenomenologien. Disse beskrivelsene bekrefter mitt valg om å bruke det kvalitative forskningsintervju og plassering innenfor den fenomenologiske vitenskapsteorien (Brinkmann, 2013).

Det har blitt benyttet et intensivt undersøkelsesopplegg hvor jeg gikk i dybden på relativt få undersøkelsesenheter, for å finne frem til meningsinnholdet i den menneskelige praksis. Det kvalitative intervjuet gir informantene en god mulighet til å komme til ordet og redegjøre for egen situasjon slik de selv opplever den. Dette gjør at jeg som forsker vil komme informantene tett på kroppen, og i så stor grad som mulig nærme meg direkte kunnskap om det unike i situasjonen. I tråd med fenomenologiens retninger vil subjektets opplevelser og meninger bli uttrykt verbalt i intervjusituasjonen. Jeg som forsker vil her få tilgang til bevisste, verbalt formulerte holdninger og meninger (Thagaard, 2018).

Jeg ønsket å undersøke rådgiverne i PP- tjenesten sin handlingskompetanse, og se om det finnes sammenhenger mellom handlingskompetansen og arbeidet med skolemiljøet. I den forbindelse så jeg det naturlig å intervju utvalgte PP- rådgivere for å få tilgang til deres beskrivelser mellom utvikling av handlingskompetanse og bidrag til skolemiljøet. Utvalget av rådgivere vil få en utfyllende beskrivelse senere i teorikapittelet. I tråd med problemstillingen vil jeg gjennom å bruke individuelle intervjuer få frem nyanserte beskrivelser av fagpersonenes arbeidshverdag og deres tilnærming til arbeidet, basert på bakgrunn og kompetanse. Ved å velge individuelle dybdeintervjuer blir ikke informantene påvirket av andres meninger som kunne forekommet ved bruk av gruppeintervju, eller fokusgruppe intervju. Derimot kan min tilstedeværelse som forsker og vår relasjon i intervjusituasjonen påvirke resultatet. I dette subjekt- subjekt forholdet var det viktig for meg som forsker å reflektere over betydningen av relasjonen mellom forsker og informant (Thagaard, 2018). I og med at jeg betrakter situasjonen som ett subjekt – subjekt forhold med gjensidig påvirkning, vil kravet om repliserbarhet være utfordrende å oppfylle. Jeg vil derfor i det følgende redegjøre for hvordan intervjuprosessen forløp og betraktninger jeg har gjort i etterkant med tanke på datainnsamlingen.

3.6 Prosessen

I intervjusituasjon vil vi gjensidig påvirke hverandre gjennom spørsmålsstilling og svar, og ubevisst ved forhold som kjønn, alder og situasjon (Thagaard, 2018). Jeg reflekterte i forkant og etterkant av intervjuet over om mine hensikter og om min posisjon kan ha påvirket informasjonen jeg fikk. Deltagerne var innforstått med at informasjonen ville bli publisert, men samtidig skal ikke de personlig kunne gjenkjennes, så ingenting skal kunne knyttes til

enkeltpersoner. Allikevel kan de ha hatt ett ønske om å fremstille seg selv eller arbeidsplassen som god eller flink. I den tid hvor det har vært flere mer eller mindre kritiske rapporter på PP-tjenestens utnyttelse av ressurser og arbeidsmetoder, kan de ha ønsket å fremstille seg selv eller tjenesten i positivt ordlag.

Den personlige kontakten mellom forsker og intervjuperson utvikles i løpet av hvert enkelt intervju. Tillit og troverdighet er ett grunnlag for at intervjupersonen skal kunne fortelle åpent om sine erfaringer. I den forbindelse var jeg oppmerksom på at den fysiske avstanden mellom oss ikke skulle bli for stor, at jeg under intervjuet hadde en avslappet holdning, men ett oppmerksomt blikk som viste at jeg var interessert i det intervjupersonen fortalte. Jeg forsøkte å opptre oppmuntrende gjennom gjenkjennende nikk og bekreftelser til det intervjupersonen fortalte.

Thagaard (2018) forteller oss at intervjupersonen i visse tilfeller kan føle seg tvunget til å fortelle det de tror forskeren vil høre. I min studie var jeg veldig klar på at jeg ønsket informantenes syn på spørsmålene og at jeg stilte meg veldig åpen til alle vinklinger. I og med at jeg som forsker var både yngre og hadde mindre utdanning og erfaring enn intervjupersonene, fikk jeg inntrykk av at det ikke var noen fare for at intervjupersonene skulle kjenne seg underordnet meg. Dette fikk jeg bekreftet gjennom intervjupersonenes innstilling og opptreden gjennom intervjuet hvor de alle var aktive og pågående. De kunne også rette på meg hvis jeg ga uttrykk for en forståelse de følte ikke stemte overens med sin egen. Gjennom mine refleksjoner opplever jeg at intervjupersonene følte de hadde en sterk posisjon gjennom intervjuene. Ved min lyttende og oppmuntrende holdning fikk jeg en følelse av at informantene hadde like mye kontroll som meg over intervjusituasjonen, og ved at jeg heller ikke hadde en veldig sterk styring av intervjuet fikk samtalen følge de vinklinger som intervjupersonen opplevde som aktuelle og hensiktsmessige å fortelle om.

Min kontakt med informantene ble opprettet gjennom at jeg selv sendte ut en henvendelse til lederne ved tre ulike PP- kontorer. Ett svar var negativt, begrunnet i at det ikke fantes ressurser på nåværende tidspunkt til å delta. En leder videresendte forespørselen til sine ansatte og en leder ga beskjed om at tre- fire ansatte hadde mulighet til å stille opp. Det endte opp med at tre av disse informantene kunne stille opp, og jeg gjorde personlige avtaler med dem. På det andre kontoret fikk jeg to informanter. I henvendelsen fikk alle informanter vedlagt informasjon om prosjektets bakgrunn, tema og formål. Enkelte intervjupersoner var

det utfordringer å lage avtaler med og jeg måtte henvende meg flere ganger til den enkelte intervjuperson. De begrunnet dette i travle dager og tettpakket kalender, men de fortalte meg at de gjerne ville stille opp og at de var glade for at jeg ikke ga opp. Under selve intervjuet var ikke dette noen utfordring.

Intervjuene ble gjennomført ansikt til ansikt, noe jeg følte var ett viktig element i å skape en tillitsfull og fortrolig intervjusituasjon. Noe som er viktig for at ærlige og oppriktige velreflekterte meninger skal komme frem (Jacobsen, 2015). Informantene fikk selv bestemme hvor intervjuene ble gjennomført, dette for at de selv skulle velge ett sted hvor de følte seg komfortable. Det endte med at tre av informantene ble intervjuet på arbeidsplassen, en informant ble intervjuet hjemme og en informant ble intervjuet på høyskolen. For at dybdeintervjuene skal kunne brukes til detaljerte analyser ble det brukt lydopptaker, noe informantene ble informert om i informasjonsbrev som ble sendt ut ved første kontakt. Stedene informantene valgte var adekvate i forhold til at det var lite støy, ingen forstyrrelser underveis og de alle virket som de var i trygge rammer under intervjusituasjonen. Ved enkelte av intervjuene følte jeg det heller som en utfordring at intervjupersonen ikke skulle bli for fortrolige og fortelle mer enn det intervjupersonen ønsket å fortelle. Dette forsøkte jeg å løse ved å lede samtalen videre på neste tema når informasjonen var tilstrekkelig.

Jeg oppfattet alle rådgiverne jeg fikk gleden av å snakke med som imøtekommende og velvillige til å formidle informasjon rundt egen situasjon og egen praksis. Jeg ble godt mottatt ved alle intervjuer og dette trygget meg i mitt arbeid. Siden dette var en ny situasjon for meg, og jeg følte at det var en krevende prosess å intervju fagpersoner i PP- tjenesten la jeg vekt på ærlighet og forsøkte å etablere så trygge rammer i vårt samarbeid som mulig. Grunnet at jeg ikke fikk tilgang på en rådgiver å gjøre prøveintervju med, ble prøveintervjuene kun foretatt på voksne i min omgangskrets uten den faglige kompetansen som rådgiverne besitter. Dette minsket muligheten noe til å tilpasse spørsmålene til kompetansen, men gjennom hyppig lesning av rapporter og forskrifter for tjenesten og gjennom å stille åpne spørsmål som oppfordret til utdypende forklaringer følte jeg at jeg fikk mye relevant informasjon gjennom intervjuene. Jeg benyttet også transkriberingen og gjennomlytting av det første intervjuet hyppig til å ta lærdom og gjøre noen justeringer på spørsmålene til intervju nummer to, og markerte meg steder det kunne vært interessant med enda mer utdypende informasjon. I denne prosessen la jeg merke til steder hvor jeg i etterkant ser det naturlig at jeg hadde stilt flere oppfølgingsspørsmål for å få enda mer utdypende svar. Dette forsøkte jeg å ta lærdom av ved

å være enda mer bevisst på svarene jeg fikk underveis i de neste intervjuene. Dette bidro til at jeg var mer fri fra intervjuguiden og fikk stilt flere oppfølgingsspørsmål. Jeg føler selv jeg tok stor lærdom av intervjuene, ikke bare gjennom informasjonen jeg fikk, men også gjennom det å være forsker og å stille de rette oppfølgingsspørsmålene til rett tid. Etter det første intervjuet og gjennomlesning av transkripsjonen følte jeg meg betydelig sikrere og gledet meg til de neste intervjuene.

Til tross for nevnte utfordringer og betraktninger til gjennomføringen, mener jeg at argumentasjonen for valg av metode og refleksjoner i etterkant har bidratt til økt reliabilitet og validitet for undersøkelsens resultater.

3.6.1 Intervjuguide

Det kvalitative intervjuet kan løses på flere ulike måter. Man kan ha ulike grader av strukturering og åpenhet. Svært strukturert intervju vil begrense mulighetene for mangfold i svarene, på den andre siden vil det sikre at informantene svarer på de samme spørsmålene. Et åpent intervju med lav grad av strukturering vil derimot fremme mulighetene for at informantene får fortalt det de mener er viktig. Men et slikt intervju vil være uforutsigbare og utfordrende å analysere (Jacobsen, 2015).

Intervjuene ble innledet med informasjon om studien og vi gikk sammen gjennom samtykkeskjema, samt at jeg presenterte meg selv og ga informantene mulighet til å stille spørsmål. Jeg trygget informantene på at de kunne stille spørsmål underveis om det var noe som virket uklart. Dette for å bygge tillitt og fremme åpenhet om situasjonen. I tråd med fenomenologisk tankegang (Thomassen, 2006) er det den enkeltes perspektiver og opplevelse som er interessant. Derfor utformet jeg spørsmålene på en måte som skulle invitere til utdypende forklaringer rundt relevante temaer, før jeg stilte eventuelle oppfølgingsspørsmål til intervjupersonens svar. Det var viktig for meg å la informantene besvare spørsmålene i sin helhet, uten avbrytelser eller innsigelser fra min side for at de skulle få tid til reflekterte og upåvirkede svar.

Spørsmålsguiden var utformet med innledningsspørsmål og deltakerne presenterte seg selv og sin situasjon før spørsmålene gradvis ble mer fokusert mot problemstillingen. Ved intervjuets slutt gjorde jeg etter beste evne en kort oppsummering for å forsikre meg om at jeg hadde

forstått informantene riktig og ga de mulighet til å legge til noe de følte var relevant som vi ikke hadde snakket om. Denne muligheten ble i varierende grad utnyttet, men sammen reflekterte vi rundt intervju samtalen og informasjonen. Intervjuene ga meg ett helt unikt innblikk i rådgivernes arbeidssituasjon og utvidet min førforståelse i stor grad.

Tilbakemeldingene i etterkant av intervjuet var positive og flere av informantene mente de også hadde nytte av å reflektere rundt egen praksis.

Jeg valgte å utforme intervjuguiden som forberedelser til halvstrukturerte intervju. Ved å bruke halvstrukturerte intervjuer vil jeg sikre at noen temaer blir belyst, samtidig som jeg kan forfølge interessante temaer som blir tatt opp underveis fra informantenes side. Da sikrer jeg at informantene får mulighet til å fremme sine forståelser i henhold til kvalitativ metodetilnærming. Fremfor avgrensninger, ønsker jeg å holde dørene åpne for alternative forklaringer ifra informantene. I planleggingsfasen er det viktig å klargjøre problemområdet. Jeg tok derfor utgangspunkt i problemstillingen i utformingen av spørsmålene og stilte meg selv spørsmålet om hvordan dette skulle oppnås. Til en viss grad tok jeg utgangspunkt i Nygren (2004) sitt handlingskompetanse begrep og delvis utgangspunkt i mandatet og føringer som ligger til grunn for rådgiverne i PP- tjenesten sitt arbeid. Samtidig som jeg utformet spørsmålene med oppmuntring om å gi fortellinger om egen arbeidssituasjon. I forarbeidet til studien hvor jeg leste flere rapporter og føringer for tjenesten skaffet jeg meg ett godt innblikk i rådgivernes arbeidshverdag og situasjon. Dette dannet ett grunnlag og en førforståelse som gjorde det mulig å stille relevante oppfølgingsspørsmål.

Forskningsspørsmålene hjalp meg å holde fokus og relevans på oppgavens problemstilling i utarbeidelsen av intervjuguide og analysene av intervjuene. Å beholde fokuset på disse spørsmålene har vært svært viktig gjennom oppgaven, da jeg under lesning av rapporter, forskrifter og intervjuene fant svært mange aspekter ved PP- tjenesten som kunne være interessante å undersøke.

Ved besvarelse av spørsmålene vil jeg få en god forståelse av forholdet og sammenhengen mellom handlingskompetansen og utviklingen av ett godt skolemiljø. Forskningsspørsmålene er heller ikke klart skilte enheter, men angir viktige områder for å besvare problemstillingen på en helhetlig og valid måte.

Jeg fortalte informantene om intervjuguiden, men denne ble ikke fulgt slavisk, noe jeg ga uttrykk for overfor informantene i forkant av intervjuene. Intervjuguiden var et utgangspunkt

vi brukte for samtalen, men at det var deres opplevelser og erfaringer som var det virkelig relevante og ønskelige.

Alle intervjuene ble tatt opp på bånd for å kunne gjøre en grundig analyse, samtidig som jeg gjorde enkle notater underveis av mine umiddelbare reaksjoner som kan brukes i analysen som supplement til uttalelser. Intervjuene ble transkribert samme kveld eller dagen etter at intervjuene var gjennomført, for å ivareta følelsen med materialet og kunne legge til eventuelle notater og betraktninger jeg gjorde meg underveis. Jeg benyttet meg til en viss grad av transkriberingene i forberedelsene til neste intervju, men la også vekt på å la hver rådgiver snakke for seg utfra sin egen forståelse for temaene og sin egen situasjon.

3.6.2 Utvalg

Kvalitative studier baserer seg ofte på strategiske utvalg (Thagaard, 2018). Dette innebærer at informantene har karakteristika som er strategiske til å belyse problemstillingen. En slik type utvalg blir ofte valgt da det er spesielle kriterier knyttet til deltakerne man vil studere. For min oppgave hvor rådgiverne skal beskrive opplevelser knyttet til arbeid med skolemiljø, vil det først og fremst være avgjørende at informantene er rådgivere i PP- tjenesten. En annen viktig faktor er at rådgiverne faktisk har opplevelser knyttet til å arbeide med skolemiljøet. Jeg har valgt ut rådgivere fra to mellomstore PP- tjenester, og i samtaler med de aktuelle PP- tjenester fikk jeg en kort presentasjon av rådgiverne som ønsket å delta. Dette sikret at de var innenfor rammene for mitt prosjekt. Ett slikt utvalg ble gjort for å sikre at deltakerne kunne gi relevant informasjon til problemstillingen. I forbindelse med at det har vært en utfordring å rekruttere nok informanter gjorde jeg ikke en videre avgrensning i forhold til skolemiljøet, om det hadde erfaring fra barne-, ungdoms eller videregående skole. Flere av rådgiverne hadde også erfaring fra alle skoletypene. Ved å velge rådgivere fra to kontorer var håpet at jeg kunne få kjennskap til eventuelle likheter og ulikheter mellom rådgivere på ulike kontorer, men også innad på samme kontor. Samtidig ble det ett naturlig valg for å få nok informanter.

Størrelsen på utvalget må tilpasses de analytiske mål som gjelder for forskningen. Omfanget av undersøkelsen preges også av tidsperspektiv, økonomiske og praktiske rammer som tilgang på informanter. Resultatene i kvalitativ forskning er vanskeligere å generalisere, og det er heller ikke ett overordnet mål i min studie. Derimot vil studien kunne gi indikasjoner som kan være nyttig for praksisutøvere i tilknytning til PP- tjenesten. Malterud (2011) forteller oss at

ett relativt lavt antall informanter, tilsvarende fire- sju kan være dekkende om det er gjennomført ett grundig forarbeid og forskeren har en viss kjennskap til fagfeltet. Thagaard (2018) støtter dette synet og forteller at kvalitativ forskning kan basere seg på relativt små utvalg fordi samarbeidet mellom forsker og informant kan gi store mengder relevant data. Jeg støtter meg til dette synet og mener at jeg gjennom mine forberedelser har god kjennskap til feltet, og at mine fem informanter utgjør et dekkende utvalg for å besvare problemstillingen. Mine fem informanter har alle relativt lang fartstid i PP- tjenesten, minimum seks år, har en arbeidshverdag hvor arbeid med skolemiljø er sentralt, samtidig som de har ulik og variert utdannings og praksisbakgrunn (Malterud, 2011). På bakgrunn av dette mener jeg at undersøkelsen vil kunne si noe om og gi indikasjoner på hvordan det ser ut også i en større kontekst.

3.7 Dataanalyse og organisering av funn

Thagaard (2018) forteller oss at den kvalitative forskningsprosessens overgang fra innsamling til analyse er flytende. Dette følte jeg også selv i den grad jeg allerede under intervjuet startet en slags tolkningsprosess. Dette påvirket nok også til en viss grad hvilke oppfølgings spørsmål jeg stilte og hvilke temaer som ble forfulgt videre. I den videre analysen etter at jeg avsluttet den direkte kontakten med intervjupersonene ble intervjuene transkribert i sitt fulle. Dette gjorde jeg selv, på denne måten blir intervjusamtalene bedre egnet for analyse og økt reliabilitet (Kvale, Brinkmann, Anderssen & Rygge, 2015). Alle ord og uttalelser ble transkribert ordrett i sin helhet, på denne måten kunne jeg diskutere med min veileder rundt informantenes uttalelser.

Analyseprosessen dreier seg om den prosessen hvor forskeren utvikler sin dypere forståelse av det innsamlede materialet (Thagaard, 2018). Men også en bevissthet og refleksjon over egen forforståelse og forståelseshorisont i tråd med abduktiv metode.

For å oppnå en dyp forståelse for materialet rundt dette temaet har jeg utført en temasentrert analyse kombinert med en personsentrert analyse. Thagaard (2018) skriver at det er en vanlig tilnærming å kombinere de to for å få full oversikt og sikre helhetsperspektivet fra empirien. I den temasentrerte analysen har markert og sammenfattet informasjonen de ulike deltakerne har gitt om samme tema. Temaene er valgt med utgangspunkt i empirien. For hvert tema er meningsbærende kodeord utgangspunkt for å fremheve sentrale mønster. I denne analysen ble

både fellestrekk og variasjoner belyst. Temasentrert analyse er valgt med bakgrunn i muligheten for å gå i dybden på relevante temaer og forsker kan analysere på tvers av intervjupersoner. En utfordring og kritikk mot temasentrerte analyser har vært at de ikke ivaretar helhetsperspektivet i forskingen, og at man kan klippe ut og løsrive elementer av teksten. Blant annet derfor supplerte jeg med en personsentrert analyse (Thagaard, 2018).

Den personsentrerte analysen har blitt gjennomført gjennom å ta utgangspunkt i en og en av intervjupersonene og forsøke å se sammenhenger gjennom svarene. På denne måten kunne jeg se eventuelle sammenhenger mellom den enkeltes utvikling av handlingskompetanse, arbeidsmetoder og bidrag til skolemiljøet.

Analyseprosessen begynte jeg gjennom transkribering og en «manuell» analyse hvor jeg lagde sammendrag av hver enkelt informant, før jeg farget avsnitt, ord og begreper utfra de tematiske knaggene jeg så gikk igjen i empirien. Deretter samlet jeg disse sammen for å se hva de enkelte sa om samme tema. Deretter analyserte jeg dette og forsøkte å finne sammenhenger mellom den enkeltes bakgrunn og sammenhenger til arbeidsmetoder og forklaringer av sine arbeidsoppgaver. Deretter lagde jeg matriser hvor jeg hadde seks matriser med informasjon fra hver informant om samme tema, med egne notater og kommentarer om mine tanker rundt de ulike matrisene. Avslutningsvis for å hjelpe meg med å skape oversikt over materialet og kunne presentere det på en oversiktlig måte tok jeg hjelp av data og analyseprogrammet NVIVO 12 plus. Her fikk jeg samlet data i ett program og laget oversiktlige kart over hvert område, noe som gjorde at jeg så flere mulige sammenhenger.

Sammenhengene og funnene som ble gjort i analysen vil i neste del av oppgaven bli presentert. Det er på tide å bevege oppgaven inn på empirien som kom frem gjennom mine intervjuer.

4 Presentasjon av funn

Med bakgrunn i den overordnede problemstillingen for oppgaven og informasjonen fra informantene har det blitt laget tre til dels overlappende forskningsspørsmål som funnene har bidratt til funnene som blir presentert.

- *Hvordan beskriver PP- rådgiverne egen handlingskompetanse?*
- *Hva slags kompetanse opplever PP- tjenestens rådgivere som relevant for å arbeide med skolemiljøet?*
- *Hvilke sammenhenger beskriver PP- tjenestens rådgivere mellom egen handlingskompetanse og utviklingen av ett godt skolemiljø?*

I arbeidet med å analysere empirien har det blitt lagt vekt på de svarene som kan knyttes til problemstillingen og forskningsspørsmålene. Gjennom å søke etter likheter og ulikheter i svarene har oppgaven forsøkt å finne mulige sammenhenger og konsepter. Svarene blir fremstilt så autentisk som mulig, av den grunn blir det lagt vekt på bruk av informantenes sitater.

I denne delen blir det kun presentert funn. Senere vil disse drøftes opp mot den teoretiske forankringen for oppgaven. Funnene blir belyst gjennom kategoriserte tema som kom frem gjennom analysen. Kategoriene som har kommet frem gjennom funnene påvirker i flere tilfeller hverandre og blir derfor presenter i følgende rekkefølge:

- *Rådgivere med ulik bakgrunn*
- *Betydning av endring i sentrale føringer*
- *Betydningen av SEVU PPT*
- *Rådgivernes arbeid med skolemiljøet*
- *Observasjon som metode*
- *Rådgivernes handlingsrom*
- *Private praksiser og selvforsterkende systemer*
- *Mangler ved det profesjonelle fellesskap.*

Gjennom kategoriene vil rådgivernes utvikling av yrkesrelevante kunnskaper i handlingskompetansen bli belyst. Deretter blir vist til sammenhenger mellom opparbeidelse av kompetanse og bidrag til skolemiljøet.

Observasjon med påfølgende veiledning kommer frem som arbeidsmetoder bidragene til skolemiljøet kommer gjennom. I den forbindelse blir rådgivernes ulike valg og refleksjoner knyttet til observasjon vist til.

For å vise sammenhenger blir rådgivernes handlingsrom og individuelle bruk av handlingsrommet belyst gjennom blant annet private praksiser og selvforsterkende systemer basert på rådgivers personlige kompetanse. I den forbindelse blir det vist til mulige mangler i det profesjonelle fellesskap.

I avslutningen av presentasjonen blir funnene oppsummert i hovedfunn som vil bli vektlagt videre i oppgaven.

4.1 Rådgivere med ulik bakgrunn

Informantene har selv beskrevet sin utdanning og erfaring som danner grunnlaget for rådgivernes yrkesrelevante kunnskaper i handlingskompetansen.

Alle mine informanter har høyt utdanningsnivå innenfor relevante, men ulike retninger. To av rådgiverne er opprinnelig barnehagelærere, en begynte med bachelorgrad i spesialpedagogikk, en er opprinnelig allmennlærer og en har utdanning innenfor psykologi. Den ene opprinnelige barnehagelæreren har mastergrad i psykisk helse, den andre har mastergrad i spesialpedagogikk og det samme har informantene med bachelorgrad i spesialpedagogikk. Rådgiveren som opprinnelig utdannet seg som allmennlærer har mastergrad i tilpasset opplæring og rådgiveren med psykologisk utdanning har mastergrad i nevropsykologi. Rådgiverne betegner egen utdannelsen som utgangspunktet for å forstå utfordringene de møter i praksisen. De viser til ulike elementer i kurs og utdanning som påvirker yrkesutøvelsen deres. Av dette forstå vi at bakgrunnen påvirker yrkesutøvelsen. I det følgende skal vi se eksempler på hva rådgiverne legger vekt på i sine bidrag til skolemiljøet.

En informant fremhever videreutdanningskurs som Marte Meo veileder, og forteller om en verdi i sitt arbeid som baserer seg på samspillet mellom lærer og elev.

«Ja, det Marte Meo kurset har gjort noe med måten jeg tenker på og jeg bruker den tankegangen veldig mye. Jeg tror folk vokser mye mer på å vite og se det de gjør bra, da er det noe å bygge på. I den Marte Meo tankegangen så har vi fokus på det samspillet, og de gyldne elementene i samhandlingen mellom lærerne og elevene da.»

En annen informant trekker frem sin videreutdanning innen nevropsykologi, og forteller at denne yrkesrelevante kunnskapen har vært utviklende for hennes forståelse av atferd.

«Etterutdanninga innen nevropsykologi har jeg jo tatt når jeg har jobba, og vært viktig for forståelsen av elever med atferdsvansker og utviklingsforstyrrelser. Så den har vært viktig sånn kunnskapsmessig.»

En rådgiver med bakgrunn fra barnehagen trekker frem kompetansen hun utviklet gjennom barnehagelærerutdanningen som kan brukes også i arbeidet med skolemiljøet.

«Spe- og småbarnspedagogikk fra 0-2 år, den aller første pedagogikken i barnets utvikling. Den bruker jeg veldig mye på 10 åringer som har brent alle bruer og som ja, som har atferd som ikke passer inn noe sted. Den tilnærminga da, den tryggheten og også leken og humoren bruker jeg mye også når jeg jobber med skolemiljøet.»

Hun forteller om verdier som baserer seg på trygghet og god atmosfære for å skape gode skolemiljøer. Dette er ett tegn på overføring av kunnskap, eller læringstransfer som Nygren (2004) omtaler fenomenet som.

Rådgiveren med videreutdanning innen psykisk helse forteller om sine vektlegginger i veiledning av læreren i forbindelse med skolemiljøet.

«Hvordan de klarer å anerkjenne elevene og (lære) elevene å anerkjenne hverandre. Og hvordan de klarer å lage gode positive strukturer som blir en del av arbeidsmiljøet, at det er en form for ro der, som gjør at alle på gruppa kan være den de er. At de klarer å skape rom for individet. At likeverdigheten består av ulikhet, at de klarer å ha litt ulike regler for å møte ett behov. Veldig få felles regler.»

Hun påpeker at hun ikke skal endre personligheter, men elevene skal ha plass og rom til å være den de er og utvikle seg selv for sin egen del. Det er en viktig del av lærerens oppgaver som klasseleder å legge til rette for å skape dette rommet gjennom autorativ og støttende ledelse (Nordahl, Hemmer & Hansen, 2012). Dette er en verdi som står sterkt i hennes arbeid og som kan spores tilbake til hennes videreutdanning i psykisk helse.

Alle betegner sine kompetanser som relevante for de arbeidsoppgaver de møter i jobben, men enkelte av informantene kunne ønsket og spesialisert seg på for eksempel læringsledelse for i forbindelse med arbeidet med skolemiljøet.

«For det er nesten håpløst, å skulle kunne noe og mene noe om alt på skolene. Noen ganger skulle jeg ønske jeg kunne spesialisert meg og blitt skikkelig god på noe.»

Av kommentaren kommer det frem at hun forstår arbeidsoppgavene på skolene som så varierte at det utfordrer hennes handlingskompetanse. Av den grunn skulle hun gjerne sett at de organiserte kontoret slik at hun i større grad kunne fått ekspertkunnskap på ett mindre antall områder, fremfor å måtte kompetanse på alt skolene. En annen rådgiver poengterer at hun har utviklet sin handlingskompetanse til å møte skolen bredt, fordi oppgavene er så varierte og krever så mye kompetanse.

«Men jeg mener jeg har en breddekunnskap og har utvikla den de siste åra som gjør at jeg kan møte skolene i sin helhet da og jeg stortrives i den rollen jeg har nå.»

Denne kompetansen har hun utviklet gjennom allmennlærerutdanningen og en videreutdanning innen tilpasset opplæring som hun legger vekt på i sin yrkesutøvelse. Hun har gjennom masteren opparbeidet seg en holdning som i første omgang baserer seg på tilpasninger i den ordinære undervisningen, i tråd med anbefalinger fra Nordahl (2018).

«Jeg jobber etter en tanke om at vi kan imøtekomme den største delen av elevgruppa innafør det ordinære ved hjelp av tilpasninger. Da får min kompetanse mer verdi, enn om jeg sier at jeg bare kan hjelpe de innenfor spesialundervisninga.»

Som kommentaren viser vil holdningene rådgiverne har utviklet påvirke arbeidet deres. Dette er i tråd med Nygren (2004) sin handlingskompetanse teori hvor han forteller at i møtet med oppgavene vil den kontekstspesifikke handlingen preges av rådgiverens verdier og forståelser. Som vi ser vil denne rådgiveren prioritere tilpasninger i den ordinære undervisningen.

Ut fra hvordan rådgiverne har beskrevet de yrkesrelevante kunnskapene de har opparbeidet seg vil disse gå inn i kategorien Nygren (2004) omtaler som allmenne, potensielle yrkesrelevante kunnskaper. Rådgiverne har selv betegnet dette som deres egen kunnskapskott som de tar i bruk i handling når de møter de unike situasjonene på skolene. I dette møtet vil de allmenne, potensielle yrkesrelevante kunnskapene rådgiverne har opparbeidet seg bli brukt for å forstå og løse situasjonene. I denne prosessen blir de ulike kunnskapene rådgiverne har ett grunnlag for å forstå situasjonen og utav sin forståelse komme med sitt bidrag til skolemiljøet. Rådgiverne knytter elementer de har lært i utdanninger og videreutdanninger til sin handlingskompetanse. De beskriver handlingskompetanser utviklet gjennom barnehageutdanninger, Marte Meo kurs, SEVU PPT og kunnskap til individet fra

nevropsykologi. Det er ulike bakgrunner som blir vektlagt av den grunn at det ikke finnes en spesifikk utdanning til PP tjenesten.

Nygren (2004) fremhever at de ønskede yrkesrelevante ferdighetene og kunnskapene blir bestemt av samfunnet og den profesjonelle virksomheten, det er de som til enhver tid definerer hvilke kunnskaper som er gjeldende. Det vil si at endringer i mandat og mål for PP-tjenesten vil føre til endringer i hvilke kunnskaper som er ønskelig hos den profesjonelle yrkesutøveren som i dette tilfelle er PP- rådgiveren. Hvilken betydning endringene har hatt skal vi gå inn på i neste kapittel.

4.2 Betydningen av endring i sentrale føringer

PP- tjenesten har gått fra først å fremst å fokusere på oppgaver som omhandler individet, til å være i ett krysspress mellom systemiske og individrettede oppgaver. I senere tid har fokuset stadig blitt dreid mot at tjenesten skal fokusere og vektlegge det systemiske arbeidet (Opplæringsloven, 1998). Oppgavene omhandler blant annet kompetanse på å analysere systemene for å bidra med tilrettelegging for faglig og sosial mestring gjennom blant annet tidlig innsats og forebyggende arbeid. Det er altså en omfattende endringsprosess tjenesten har vært gjenstand for. I den forbindelse har jeg som forsker stilt rådgiverne spørsmål om hvorvidt denne endringen har ført til andre arbeidsoppgaver og andre kompetansekrav til dem som rådgivere.

Denne rådgiveren forteller at hun selv drar inn det systemiske arbeidet uavhengig om det i utgangspunktet er en individhenvisning eller en systemisk henvisning. Hun har en holdning om at individene og systemene påvirker og former hverandre, derfor ønsker hun alltid å se elementene i en større kontekst. Hun benytter ny kompetanse utviklet i SEVU PPT for å følge mandatet til tjenesten.

«Da er det min oppgave å sette dette enkeltfokuset inn i ett system og en sammenheng, inn i konteksten, det blir min oppgave å gå inn i det systemfokuset for da ser jeg det barnet i en helhet og en sammenheng.»

En annen rådgiver er av oppfatningen av at det krever en annen kompetanse å arbeide etter tjenesten systemiske mandat enn det individuelle. Og at fokuset nå har ført til ett nytt

kunnskapskrav for rådgiverne. Det vil si at kravet til de yrkesrelevante kunnskapene har endret seg.

«Det har blitt ett annet kompetansekrav i forhold til å analysere ett system. Og da går det på kompetanse på gruppe da, gruppepsykologi. Det å bygge opp relasjoner og organisere grupper underveis og se elevene i sammenheng med gjeldene rutiner og regler som er satt på skolen.»

En annen rådgiver sier seg enig i dette perspektivet.

«Vi må lære oss å løfte blikket til å se læring og miljøet, dette læringsmiljøet i hele skoleorganisasjonen og det å greie å flytte perspektivet underveis er viktig, særlig i en slik utredningsprosess som vi ofte står i. Så vi må ha kompetanse på hva er en organisasjon, og hva er god klasseledelse og kunne noe om enkeltbarnet. Vi må kunne noe om og se denne organisasjonslæringa og dynamikken i klasserommet, i gruppa og på hele skolen.»

Rådgiverne beskriver her at mandatets systemfokus har ført til at ett nytt kompetansekrav i form av å analysere ett system og gruppesammensetningen, de må dermed utvikle analyserende ferdigheter som en del av handlingskompetansen. Dette innebærer for de å se de ulike komplekse situasjonene som en helhet, hvor individet påvirker systemet og hvordan systemet påvirker individet. For å kunne gjøre dette må de bruke de allmenne yrkesrelevante kunnskapene i kontekstspesifikke situasjoner, og dette krever blant annet erfaringsbasert kompetanse. De må forholde seg til flere usikre variabler og basere tiltak på de analyserte situasjonene. Mens enkelte rådgivere fremhever denne endringen i kompetansekravet påpeker enkelte rådgivere at vi ikke skal glemme det spesialpedagogiske behovet og legger vekt på dette i sin yrkesutøvelse.

Informanten med bakgrunn fra psykologi legger vekt på at det spesialpedagogiske behovet alltid vil være der og at arbeidet deres fortsatt i stor grad omhandler enkeltelevne. Det vitner om en holdning som tilsier at hun ønsker å sikre også disse elevenes utvikling.

«Behov for utredninger i forhold til spesifikke fagvansker eller elever med store omfattende behov og psykisk utviklingshemma som har spesialpedagogiske behov vil uansett være der og vi arbeider fortsatt i stor grad med enkeltelever.»

En annen rådgiver trekker også frem kompetansen på enkeltelever, men setter denne kompetanse i sammenheng med systemarbeidet.

«Det ikke sånn at vi skal grave etter diagnoser, jeg mener ikke det, men det å kunne gå ut og inn av system og individ fokuset, alt ettersom når det trengs. Det er viktig, og da trengs kompetanse. Da trengs individ fokus og diagnose fokuset også, vi må ikke kaste det i søpla, vi må ta det med oss.»

Hun beskriver den gamle spesialpedagogiske kompetansen som kjennskap til diagnoser og forståelse for individenes atferd. Hun beskriver det ved at rådgiverne må ha og må bevare kompetansen på både individ og system. Hun mener med dette at den siste tidens fokus på system ikke må overskygge individfokuset og diagnosekompetansen. Rådgiverne beskriver altså en utvidelse av kompetansekravet, som inkluderer de tidligere kunnskapene, men man må også inneha analyserende ferdigheter for å se sammenhenger og konteksten i arbeidet.

For to av rådgiverne på det ene kontoret har endringene i PP- tjenestens mandat ført til en ny arbeidsform. Den nye arbeidsformen består av ett lavterskel team hvor de er to og to rådgivere som er ute og arbeider med systembestillingene på skolene. Dette teamet har en tydelig markedsføring av rådgivernes kompetanse på systemarbeid. Den nye arbeidsformen har bidratt til flere bestillinger på systemisk nivå for dette kontoret. Rådgiverne forteller at lavterskel teamet var en arbeidsform de selv kom frem til på kontoret etter ett ønsket om å jobbe mer med systemene og utnytte egen handlingskompetanse. Gjennom å være ett team som tydelig fokuserer på systemene skaper det ifølge rådgiverne mer bevisst systemarbeid, men rådgiverne poengterer at de også fokuserer på individene i arbeidet med systemene.

«Det er litt sånn bevisst jobbing da, på lavterskel så at man er tydelig på at nå jobber vi med systemet. Men individet er jo i systemet, så det det henger jo sammen. Det er umulig å komme utenom. Det henger jo sammen.»

Verdt å merke seg er at i lavterskel teamet er de alltid to rådgivere som er ute og observerer sammen, og i etterkant av observasjonene diskuterer de ulike funn seg imellom før de drøfter og gir tilbakemeldinger til lærerne.

«Så vi er alltid to stykker. Vi er ute og observerer to og to samme gruppe eller samme klasserom, og da har vi to alltid en halvtime før pedagog eller lærer og rektor kommer, for å sammenfatte det vi har sett.»

I lavterskel arbeidet har de kommet frem til en arbeidsform som består av en innledende observasjon, før de har tilbakemelding til lærerne. Deretter avventer de en måneds tid før de er tilbake på nytt og observerer om tiltakene de har foreslått har hatt effekt før de har en ny

samtale med lærerne. Gjennom denne oppfølgingen sikrer de relevansen og effekten av tiltakene.

Vi ser altså at rådgiverne reflekterer noe ulikt rundt påvirkningen av endringer i tjenestens føringer. Men det kommer frem at kravet til handlingskompetansen er utvidet. De ulike refleksjonene vil føre til ulike tilnærminger i arbeidet som vil kunne gi ulike bidrag fra rådgiverne. Dette vil bety at sammenhengene mellom den enkeltes handlingskompetanse og bidrag til skolemiljøet kommer til syne. Ett eksempel på sammenhengen mellom enkelte rådgiveres tilnærming og bidrag er de to rådgiverne som i forbindelse med kravet om systemisk arbeid utviklet nye yrkesrelevante kunnskaper og ferdigheter. I den forbindelse fikk de delta på ett videreutdanningskurs for rådgivere i PP- tjenesten kalt SEVU- PPT hvor de fikk tilgang til nye arbeidsmetoder som blir en del av deres handlingskompetanse. I neste avsnitt skal vi se nærmere på hvilken innflytelse dette fikk for de to rådgiverne.

4.3 Betydningen av SEVU PPT

De to rådgiverne trekker frem videreutdanningen innen SEVU PPT som givende og retningsendrende for måten å møte praksis på. De beskriver at de gjennom deltakelse i SEVU PPT og kompetanseutviklingen fikk ett nytt syn på egen praksis. Den kompetanseutviklingen har ført til at rådgiverne har løftet blikket fra individnivå til gruppe- og organisasjonsnivå.

«Jeg har tatt videreutdanning i organisasjonsutvikling og endringsarbeid i Sevu PPT og det handler mye om ledelse av organisasjoner og utvikling av ledelse. Og ved å ha den kunnskapen så synes jeg at jeg hadde ett annet språk å snakke med rektorer og lærere med, at jeg i større grad kunne prate med de på ett organisasjonsnivå. At jeg i større grad kunne snakke med lærere og se på for eksempel klasseledelse, og ledelse av gruppa. Så det var på en måte innfallsvinkelen til at jeg begynte å tenke annerledes om PP- tjenestens praksis. Vi var jo mye mere, eller jeg opplevde å være mye mer individorientert og streve med det å være systemorientert og det å løfte blikket.»

Denne rådgiveren forteller at hun begynte å tenke annerledes etter denne videreutdanningen. Hun forteller at hun fikk ett nytt språk som bidro til en ny posisjon i forhold til skolene. Fagspråket vil i denne sammenheng være en viktig del av rådgivernes yrkesrelevante ferdigheter, og være et medierende artefakt i møtet mellom rådgiver og lærer (Nygren, 2004). Fagspråket hun utviklet vil ifølge Molander og Terum (2008) være en viktig del av

kommentatorkompetanse som innebærer å beskrive og analysere praksis til lærerne. Og det vil bidra til å styrke rådgiverens posisjon som vi ser rådgiveren har opplevd.

Verdt å merke seg er at hun gjennom videreutdanningen fikk tilført kompetanse på organisasjonsnivå og klasseledelses nivå som gjorde at hun endret sin praksis. Tidligere var hun mest opptatt av individene og hadde utfordringer med å løfte blikket og se sammenhengene, men gjennom dette studiet fikk hun ny forståelse og hun ble introdusert for en ny arbeidsmetode i form av en klasseroms observasjon som var rettet mot lærers ledelse av elevgruppa. Hun tilegnet seg både nye yrkesrelevante kunnskaper og ferdigheter for å møte det systemiske mandatet gjennom videreutdanningen.

«I det studie så ble jeg introdusert for en type klasseroms observasjon som var retta mot gruppemiljøet, gruppefunksjon og lærers ledelse av klassen. Og siden 14/15 så har jeg vel gått inn i samarbeidet med alle lærere om undervisningspraksis med utgangspunkt i lærerens handlingsrom og da å observere lærer i møtet med gruppa.»

Den andre rådgiveren deler den positive oppfattelsen av SEVU – PPT. Og forteller at hun i takt med endringer i PP- tjenestens mandat følte ett behov i å utvikle sine handlingskompetanser.

«Men når jeg fikk kalde føtter her fordi vi skulle drive med systemarbeid, så sa jeg til min sjef, at jeg driver ikke med systemarbeid, jeg vet ikke hva det er, nå må jeg på skolebenken. Og det var jo da jeg satte meg med det her, Sevu- PPT videreutdanninga.»

På samme måte som den andre rådgiveren betegner hun det som å løfte blikket. Gjennom denne utdanningen lærte hun seg å se elevene i konteksten de befinner seg i. Hun ser klasserommet, systemet og elevene i en sammenheng og betegner det systemiske arbeidet og individoppgavene som sammenvevde. System- og individoppgavene holder de på med hele tiden, på tvers av hverandre. Hun fremhever at det krever bevissthet rundt oppgavene.

«Men vi må være bevisste på at nå jobber jeg med systemfokus, individfokus, nå jobber vi spesifikt mot kompetanseheving på klasseledelse for eksempel. Bare vi vet hva vi holder på med, så kan vi gå litt frem og tilbake, tenker jeg.»

Videreutdanninga bidro til utvikling av handlingskompetanse, nye holdninger til eget arbeid og en ny posisjon i forhold for å arbeide med skolene på systemnivå. De forteller at de arbeider på en mer helhetlig måte med skolene etter utdanningen. De forteller at de nå etter videreutdanningene jobber både med elevene og systemene, og at de løfter blikket og ser

individets utvikling i lys av systemets muligheter. Den helhetlige metoden fremhever de som essensiell for å kunne gi ett godt bidrag til skolene. Den nye forståelsen gjennom de reflekterte prosessene kan knyttes til Schön (1991) sin innramming av problemene. Etter refleksjon i handling (Schön, 1991) innrammer de utfordringene gjennom å se på elevenes kontekst, fremfor å se kun på elev og elevens utfordringer.

Vi har sett at endringer i de sentrale føringene førte til ett behov for enkelte rådgivere til å utvikle sine yrkesrelevante kunnskaper og ferdigheter i sin handlingskompetanse. To av rådgiverne gikk videreutdanningen for å utvikle sine kunnskaper til å passe det nye arbeidet for å kunne hjelpe skolene med det systemiske arbeidet. Men rådgivernes kompetanse må også være relevant for å løse spørsmålene skolene ønsker hjelp med. I det følgende skal vi derfor presentere hvilke bestillinger skolene har på skolemiljøet.

4.4 Rådgivernes arbeid med skolemiljøet

Enkelte rådgivere forteller at de har opplevd en økning i antall systemhenvisninger, mens andre mener at det meste arbeidet fortsatt er individsaker, og at dette bidrar til det nevnte krysspresset for rådgivernes kompetanse og yrkesutøvelse.

«Fordi det er utrolig individfokus! Det året her har det vært en eksplosjon i antall individ henvisninger til oss. Nå kan vi så mye om systemarbeid, og vi prøver å dreie fokuset vårt over på det. Og allikevel så får vi så mye flere enkeltindivider til oss.»

Ulike krav og forventninger stiller ulike krav til rådgivernes handlingskompetanse og fører til at oppgavene blir komplekse og utfordrende å løse. Når rådgiverne reflekterer rundt saker som omhandler skolemiljøet knytter enkelte det til individoppgavene, men de fleste knytter skolemiljøsakene til den systemiske siden av mandatet til tjenesten. Når vi snakker om skolemiljøet på system nivå trekker de blant annet frem saker på klasseledelse og organisering av grupper.

«Vi får fler og fler bestillinger på klassenivå for eksempel. De kan henvise på gruppenivå istedenfor ett enkelt barn. Det er noen lærere som ber om veiledning på klasseledelse, og hvordan man kan organisere grupper best mulig.»

Denne rådgiveren trekker frem at en forutsetning for dette arbeidet er lærer – elev relasjonen. Det er en tanke hun forteller at hun har lagt stor vekt på etter Marte Meo utdannelsen sin, og som er en sterk verdi i hennes handlingskompetanse.

«Men min erfaring er at du kan være veldig god i faget ditt, men klarer du ikke å bygge en god relasjon og møte elevene dine på en god måte, sånn at de føler at læreren liker meg og læreren ønsker meg vel, så er det er ingen vits. Den relasjonen er utrolig avgjørende.»

Flere av informantene fremhever lærernes rolle som relasjonsbygger, både mellom elevene og i møtet med elevene. Relasjonen er av minst like viktig betydning som at de kan faget sitt ifølge denne rådgiveren. Det vi kan se er at rådgiveren på denne måten gjør ett skille mellom fagkompetanse og relasjonskompetansen til læreren. Ellers er det verdt å merke seg at barnehagelærerne legger vekt på varme og humor også i skolemiljøet

En annen rådgiver reflekterer rundt hvilke bestillinger som kommer på skolemiljøet, deretter reflekterer hun rundt hvordan hun arbeider for å løse disse sakene.

«Vi observerer systemet altså klasseledelse, relasjon, organisering av klasserommet, relasjoner mellom elevene, eller elev – lærer relasjonen, eller struktur sånn hvor elevene sitter i klasserommet, regler og rutiner. Ja, at det er på en måte de ytre rammene, det er systemene vi ser på.»

Fokus på relasjoner og relasjonell kompetanse er verdier som går igjen hos alle rådgiverne. Men også lærernes faglige kompetanse og formidlingsevner blir av flere rådgivere diskutert som en del av skolemiljøet, og hvordan lærerne legger til rette for læring og utvikling hos elevene i form av formidling av kunnskap. Her går de inn på klasseledelse og ledelse av læring, både faglig og sosialt og knytter det til klasserommets organisering, regler og rutiner. For å få ett godt resultat av sitt arbeid med skolemiljøene trekkes kompetanse på klasseledelse og relasjonelt arbeid frem, men også fagspråket og en helhetlig tilnærming til arbeidet virker å være av stor betydning for rådgiverne. Samtidig er enkelte rådgivere av forståelsen av at det skapes noe eget mellom den enkelte rådgiver og skolen. På denne måten vil rådgivernes handlingskompetanser påvirke samarbeidet og bidraget til skolemiljøene.

Målet har noe å si for utøvelsen av arbeidet (Donald A. Schön, 1991). Informanten med bakgrunn i tilpasset opplæring forteller at målet med skolemiljøet skal være tilfredsstillende utbytte og mestring for alle elever, både faglig og sosialt dette påvirker måten hun bruker sin

handlingskompetanse på. For at hun skal lykkes med skolemiljøet poengterer hun at en helhetlig tilnærming til arbeidsoppgavene er av avgjørende karakter. Som vi har sett er dette en forståelse som vokste frem etter SEVU PPT videreutdanningen. Hun forteller videre i tråd med Utdanningsdirektoratets (2019) føringer for tjenesten at hun avklarer sitt arbeid og bidrag inn i skolemiljøet med skolene. Hun markedsfører tydelig sin kompetanse i samarbeidet med skolen og tydeliggjør ovenfor skolene hvordan de best kan dra nytte av hennes handlingskompetanse.

«Har jeg samtidig kartlagt hvordan de bruker meg, så ser jeg at her kan vi samarbeide om mye mer, eller om andre områder som kanskje tjener elevene bedre. Og da jobber vi ofte på områder som det med felles forståelse for eksempel på hvordan man kan bruke PP- tjenesten. Hva er PP- tjenestens mandat og hva er min kompetanse og hvordan kan vi sammen benytte det best mulig.»

Samtidig viser uttalelsene at hun har reflektert over eget arbeid og egen bruk av kompetanse. Hun forteller videre, noe som viser seg gjennom hennes observasjonsmetoder, at hun vil være nære virkelighet. Dette synet deles av de andre rådgiverne som opplever at de må tett på og oppleve det samme som lærerne og elevene gjør. I selve klasserommet kan de selv bidra som forskere sammen med læreren.

«Vi kan bistå skolen i kompetanseheving og organisasjonsutvikling, og da legger jeg og til rette for at vi for eksempel ut i den kontaktmøtetida kan samarbeide med lærere. I en forebyggende fase hvor de begynner å merke at noe er utfordrende enten det er på klassenivå eller på gruppenivå, tenker jeg at det veldig greit å gå sammen med dem, i forkant av henvisning. Sånn, kan jeg ikke få være med dere inn å se sammen med lærer, og på lærer i forhold til tilrettelegging da. Ikke så mye på enkeltindivider, men hva slags utfordringer er det lærer opplever i klassen da.»

Vi kan forstå det som at denne rådgiveren markedsfører sine kompetanser i samarbeidet med skolene. Hun er selv med på å ramme inn utfordringene og setter fokuset på systemperspektivet. Dette henger sammen med hennes verdier og overbevisninger om at hun med sin kompetanse kan hjelpe flest elever gjennom tilpasninger i den ordinære undervisningen. Denne overbevisningen henger sammen med at hun begynte på master i tilpasset opplæring. Hun forteller at det de ofte arbeider med er struktur, regler og rammer, dette er elementer som blir trukket frem i omtalen av god klasseledelse (Nordahl et al., 2012).

Samtidig vektlegger hun poenger som blir trukket frem som viktige for støttesystemene (Nordahl, 2018) i form av individuell tilrettelegging og fleksibilitet utfra den enkeltes behov.

«Jeg synes de mange ganger strever med det å lage struktur og regler og rammer. Så da hjelper jeg de med det, det trenger ikke være så omfattende. Også kan det være på tilpasninger til ulike lærevansker i klassen, vi kan si liksom hvordan tilrettelegge for elever med dysleksi, ADHD og dyskalkuli eller konsentrasjonsvansker. Så kan vi samarbeide med lærer om det da. For de elevene er jo ikke kognitivt svake, de elevene har egentlig bare behov for en eller annen form for tilrettelegging da, for å ha tilfredsstillende utbytte.»

Rådgiverne gir uttrykk for en helhetlig forståelse av arbeidet med skolemiljøet og knytter skolemiljøsaker til den systemiske siden av mandatet til tjenesten. Som vi ser prioriterer hun tilrettelegging for å møte elevenes behov. Men enkelte rådgivere i min studie forteller at arbeidet med skolemiljøet også kan ta utgangspunkt i individet, hvor målet til denne rådgiveren handler om å ivareta de enkelte elevenes behov.

«Jeg tenker at hovedtyngden av henvisningene kommer på enkeltelever, henviste enkeltelever. Så jeg tenker at hovedtyngden av arbeidet ligger der. Men selvfølgelig, i arbeidet med den enkelte elev så kan vi jo jobbe med miljøet til eleven også, som er henvist oss.»

Denne informanten har i sine beskrivelser av egen kompetanse lagt vekt på atferdsmessige trekk og forståelsen av atferd hos den enkelte, hun trekke også frem sitt arbeid med evneutredninger i større grad enn andre informanter. Hun fremhever at de *kan* jobbe med miljøet til enkelteleven, men for denne rådgiveren virker ikke dette å være en hovedprioritet.

Gjennom en forståelse av at samarbeidet i stor grad bli skapt individuelt mellom rådgiver og lærerne ser vi at rådgivernes personlige handlingskompetanser blir av stor betydning. Dette innebærer både prioritering av mandater, prioritering av formidling og relasjon og forebyggende fremfor avventende holdninger. Det vil si at en markedsføring av egen handlingskompetanse og bevisstgjøring ovenfor skolene om hvilke muligheter som finnes for samarbeidet vil være viktig. Det vil kreve selvkritiske refleksjoner som en del av handlingskompetansen og evne til å se muligheter i eget handlingsrom.

4.5 Observasjon som metode

Arbeidet med skolemiljøet betegner rådgiverne som komplekst og utfordrende. Det er mange variabler de ikke nødvendigvis er klar over på forhånd. På spørsmål om hvilke arbeidsmetoder de tar i bruk for å løse bestillingene på skolemiljø poengterer alle rådgiverne at observasjon og drøftende oppfølging i etterkant er en foretrukket metode. Årsaken til det er at observasjonene gir et helhetlig inntrykk av situasjonene. Som gjør at de kan få med alle de usikre variablene som utspiller seg i skolemiljøets kontekst. Gjennom observasjonene kan rådgiverne få kjennskap til sammenhenger mellom elev og konteksten eleven handler i, som andre isolerte metoder ikke vil gi (Bjørnstad, 2017).

«Observasjoner er en stor del av de utredningene som jeg tar. Jeg tenker at observasjon gir et godt bilde av elevene som skal følges opp. Kanskje mer enn hva en enkelt språktest kan gjøre, men jeg vil alltid etter en observasjon spørre om det jeg har observert eller den dagen er gjenkjennbar for andre.»

Selv om alle rådgiverne poengterer at observasjon er en foretrukket metode, utføres den på ulike vis. Denne rådgiveren forteller at hun foretrekker å benytte seg av systematiske observasjoner, og benytter for eksempel sosiogrammer. Mens en rådgiver foretrekker å ta utgangspunkt i elevene med fokus på relasjoner og individuell tilrettelegging, velger andre rådgivere å ha fokus på lærerens utførelse av for eksempel klasseledelse. Dette kan komme av ulike forståelser for hva observasjon er, som igjen vil få betydning for hva de vektlegger og blir oppmerksomme på i observasjonene (Bjørnstad, 2017).

«Se på hvordan lærer for eksempel fordeler oppmerksomhet, hvilke grep lærer gjør i forhold til struktur, hvilke grep lærer gjør med hele gruppa med mange ulike individer. Hva som skal foregå i løpet av den økta og den timen. Gjennom SEVU PPT begynte jeg da å forske sammen med læreren ved å se på det som er klassa, uten å henfalle til bare individet. Får når man velger ett fokus, så er det noe som glepper.»

Rådgiveren er opptatt av lærerens ledelse av klassa. Selv kaller hun det læringsledelse og knytter læringsledelse både til det sosiale aspektet og elevenes læring. Hun benytter den økte kompetansen og forståelsen fra SEVU PPT kurset i sine handlinger. Hun utfører det hun kaller for en ikke deltakende systematisk gruppeobservasjon som hun har blitt introdusert for. På forhånd definerer hun klare kategorier for hva som skal observeres og forsøker å gi konkrete tilbakemeldinger til læreren. I tilbakemeldingene forsøker hun å opptre objektivt og

tilføre læreren ny innsikt og kompetanse, som læreren kan bruke i sin utførelse. Hun fremmer her en rolle som påvirker av lærerne og skal forsøke å bistå lærerne med kompetanseheving som kan utvikle praksisen.

En kommentar som er verdt å merke seg er at hun erkjenner at når de må velge ett fokus, så er det noe som glepper. Dette kjennetegner systematisk observasjon som metode, at man på forhånd velger fokus på bekostning av noe annet (Bjørnstad, 2017). I denne sammenhengen mener hun at hun løser denne utfordringen gjennom å være oppmerksom på hele klassa fremfor individene, men hun bestemmer også på forhånd kategorier hun observerer utfra. Så noen områder vil bli vektlagt mer enn andre, noe som betyr at observasjonene blir personavhengig.

Mens de to rådgiverne som foreløpig er vist til foretrekker systematiske observasjoner med forhåndsdefinerte kategorier, utfører en tredje rådgiver åpne observasjoner. Hun poengterer at fra hennes standpunkt er systematiske observasjoner sjeldent nyttig. Hun forteller at problemstillingen påvirker metodevalget, men rådgiverne fremmer en favorisert observasjonsmetode.

Interessant er at det synes å være overenstemmelse mellom utdanning og kompetanse og den enkeltes rådgivers bidrag til skolemiljøet. Som for eksempel illustrert ved informanten med videreutdanning som Marte Meo veileder gir uttrykk for at hun i veiledningsarbeidet legger stor vekt på samspillet. Dette trekker hun videre inn i sitt arbeid med skolemiljøet og beskrivelser av læreren som en relasjonsbygger. Dette har satt sine spor i hennes rolle som rådgiver:

«Da observerer vi ofte i sånne tilfeller, så vi ser hva som skjer, rett før eleven går på gangen for eksempel, kanskje det skjer noe i samspillet med de andre elevene, kanskje er det noen forventninger i øyeblikket som utløser handlingen.»

Denne rådgiveren legger stor vekt på læreren og lærernes ansvar i samhandlingen med elevene, og benytter ofte filming for å påpeke viktige øyeblikk når hun senere veileder lærerne. I hennes veiledninger forteller hun at hun ofte har fokus på å ansvarliggjøre lærerne, og arbeider med hvordan lærerne kan skape gode relasjoner til elevene. Dette er i tråd med hennes verdier og forståelser som legger grunnlaget for hennes utførelse av arbeidet.

En annen rådgiver forteller at hun forsøker å kartlegge påvirkninger i hele organisasjonen når hun får henvisninger, fordi hun anser at de to mandatene går inn i hverandre. Dette er en

forståelse hun utviklet under sin videreutdanning i SEVU PPT. Hun ser individ og systemoppgavene som tett avhengig av hverandre. Hun knytter skolemiljø saker til arbeid med relasjon, men fremhever også struktur og orden i timene og lærerens klasseledelse.

«Først å fremst er det ett edderkoppnett av relasjoner, men det er så mye mer enn det. Jeg ser på klasseledelse, jeg ser på strukturen, er det orden, er det arbeidsro, vet elevene hva som forventes, har de oversikt. Hvis de skal ha matematikk, vet de hvilke bøker de skal ha, vet de hvor de finner disse bøkene, har de oversikt over hva som er målet med timen, og har de gode strategier og rutiner som de kan bruke.»

Det hun observerer er altså hvordan systemet påvirker individene, og hvordan systemet kan tilrettelegge for økt utbytte hos elevene gjennom tydelig klasseledelse og struktur. Hun forteller at hun i etterkant av observasjonene evaluerer med lærerne, hvor hun forsøker å innta rollen som refleksjonspartner og stiller mye spørsmål til lærerne for at de skal kunne forbedre praksis. Men hun forteller også at hun må tilpasse evalueringene til lærernes behov, enkelte ønsker klare tydelige råd og da forteller hun at hun gir det, og fremstår som en ekspert. Rådgiveren forteller at hun skaper dette utgangspunktet gjennom deltakende observasjon i klasserommet. De foregående rådgiverne har brukt en ikke deltakende observasjon, men gjennom sin erfaring som barnehagelærer og sine forståelser foretrekker denne rådgiveren å være aktivt deltakende.

«Jeg bruker meg selv veldig mye i observasjonene. Jeg er veldig mye inne og deltar i klasserommet, og bruker meg selv, jeg bruker blikk jeg bruker øra mine, jeg kjenner på hvordan er det å være elev her, og bruker det veldig mye. Det er førskolelæren inni meg det da.»

Rådgiverne velger ulike observasjonsmetoder utfra individuelle preferanser. Informasjonen som blir vektlagt vil også være avhengig av handlingskompetansen til den enkelte, dette er illustrert gjennom lav terskel teamet som poengterer at de ser forskjellig og vektlegger ulike elementer selv om de er to rådgivere som observerer samme klasserom utfra samme problemstilling.

En forklaring rådgiveren gir på dette fenomenet er at opplevelsene blir påvirket av posisjonen observatørene har i rommet, men antageligvis kan observasjonene også bli preget av rådgivernes bakgrunn og de forståelser de har med seg inn i observasjonen (Bjørndal, 2017; Gadamer, 1989; Nygren, 2004). Dette bekrefter antagelsen om at observasjon er en personavhengig metode.

Som vi har sett er rådgivernes arbeidsmetoder ulike. Det som er verdt å merke seg er at utdanningen og videreutdanningene virker å legge føringer for arbeidsmetodene og fokuset under observasjonen hos rådgiverne. Det vil dermed være en tett sammenheng mellom rådgivers handlingskompetanse og bidrag til skolemiljøet. De er har en arbeidsform hvor det er rom for å skape sin egen arbeidsplass og benytte seg av det de selv anser som den beste metoden, og i omtalen av egen arbeidsform legger de alle spesielt vekt på sin egen videreutdanning som ett viktig grunnlag for utførelsen av sitt arbeide med skolemiljøet. Dette bidro til min oppdagelse av rådgivernes handlingsrom.

4.6 Rådgivernes handlingsrom

Rådgiverne fikk spørsmål om føringer for tjenestens arbeid og de uttalte at veldig mye er opp til dem selv. Så lenge de holder seg innenfor tjenestens mandat og lovene som er lagt, har de alle muligheter til å velge de metodene og virkemidlene de anser som passende.

«Det er mulighetenes begrensninger. Klart vi har jo rammer og vi har føringer, men jeg tenker at jeg har handlingsrom innenfor de føringene som er, men jeg tenker at der jeg er i dag så har jeg rom til å være fleksibel innafor den tida jeg har, jeg vurderer jo selv om jeg skal observere, ta en test, skal jeg ta ett møte før eller i etterkant. Ja, vi har mulighetenes begrensninger.»

Denne rådgiveren uttrykker tilfredshet med handlingsrommet hun har. Forvaltningen av handlingsrommet kan knyttes til Nygrens (2004) beskrivelser av kontroll over ytre betingelser for arbeidet. At rådgiverne selv får være med å påvirke og ha tilstrekkelig kontroll over påvirkningsfaktorer og valg i og under arbeidet. Ved å benytte dette handlingsrommet skaper rådgiverne noe eget i samarbeidet med skolene, hvor egne forståelser og kunnskaper blir avgjørende for samarbeidet. Det store handlingsrommet kan også oppleves problematisk for rådgiverne.

«Så mener jeg også at den enkelte rådgiver i utøvelsen av sitt handlingsrom skaper noe i møte med en skole. Jeg tenker at vi har ulik kompetanse, men samme arbeidsoppgaver, så møter vi som kontaktpersoner våre skoler med ulik bakgrunn og ulike holdninger til arbeidet og kanskje er det en del av det bilde, av hvorfor samarbeidet blir så individuelt.»

Som vi ser er rådgiveren av oppfatningen at de selv skaper en virkelighet og en samarbeidspraksis i møtet med skolene. Dette samarbeidet vil være individuelt og skaper visse forventninger til tjenesten. Denne rådgiveren forteller selv at hun gjennom deltakelse i SEVU PPT fikk ett nytt syn på handlingsrommet, og utnytter handlingsrommet i større grad enn tidligere.

«Fordi jeg har tatt den videreutdanningen har jeg fått ett annet syn på min praksis da, og mitt handlingsrom, og at jeg benytter meg av det i en annen grad nå enn tidligere.»

Hun forteller at hun i større grad enn tidligere er inne i det forebyggende, systemiske arbeidet og raskt kommer ut og observerer og forsker sammen med lærerne. I dette arbeidet markedsfører hun sin kompetanse for at skolene skal kunne utnytte hennes kompetanse på å gjøre tilpasninger i systemet for å møte individuelle ulikheter. En kompetanse hun har opparbeidet seg gjennom master i tilpasset opplæring. Mens en annen rådgiver benytter seg ikke i samme grad av handlingsrommet, hun avventer og forteller at arbeidsoppgavene hennes starter etter en henvisning fra skolen.

«Vi gjør klart mest etter henvisning ja, jeg tenker at i all hovedsak ligger arbeidsoppgavene våre etter at en henvisning har kommet.»

Denne ulike benyttelsen av handlingsrommet kan spores tilbake til deres kompetanse og hvilken forståelse av arbeidsoppgavene, samt hvilke verdier som ligger til grunn for deres arbeid og dermed utgjør disse rådgivernes handlingsberedskap. Mens den ene rådgiveren har utviklet sin kompetanse innenfor det ordinære, og hvordan gjøre tilpasninger innenfor det ordinære, har den andre rådgiveren større kunnskap på atferd og utredning av den enkelte. Der den første ønsker å prioritere tilpasninger i det ordinære og arbeider aktivt opp mot skolene for å komme i posisjon til å gjøre det, arbeider den andre rådgiveren mer tradisjonelt og er opptatt av å løse de sakene som kommer inn.

En annen rådgiveren knytter handlingsrommet til de ulike forventningene på skolene og synes disse er problematiske å møte.

«(Få) Forankra det med hvordan er det vi skal jobbe da, ikke bare hva har vi ansvaret for, men hvordan skal vi ivareta det ansvaret. Så det blir mer likt, at folk der ute blir litt mer enige om hva er det en PP- tjeneste er. Fordi det er veldig mye forventninger der ute når PP-

tjenesten kommer ut. Også synes jeg at jeg må slukke masse branner og få ned de forventningene når jeg kommer ut. Det er så dumt.»

Rådgiveren mener at dette er spesielt problematisk når de bytter kontaktskoler innad på kontoret fordi det rådgiverne skaper på skolene er så individuelt.

«Det setter seg en kultur på en skole med en rådgiver, når jeg plutselig skal ha en annen skole, da må jeg begynne å endre kulturen for samarbeidet. Og det er litt sånn, det går nesten en grense på hvor mange ganger jeg orker å endre på en sånn kultur. Særlig hvis den sitter veldig hardt da.»

Det vi kan lese ut fra dette utdraget er at selv om rådgiverne arbeider på samme kontor har de sin individuelle utøvelse av arbeidet. De skaper noe eget i sitt samarbeid med skolene, en egen praksis. I forbindelse med Nygrens (2004) handlingskompetanseteori tyder dette på at rådgiverne i liten grad blir sosialisert inn i eksisterende praksisfellesskap. Det tyder på at rådgivernes samarbeid med skolene er svært personavhengig og igjen avhengig av rådgivernes individuelle sammensetning av handlingskompetanse. Det betyr også at rådgivernes profesjonelle, individuelle deltakerbane vil ha stor betydning for tilnærminger og utførelse. Det vi også kan forstå ut av utdraget er at rådgiverne skaper private praksiser i møtet med skolene, noe som tyder på at de innad på kontoret ikke har en enhetlig plattform for arbeidet sitt og at det er sterk sammenheng mellom handlingskompetansen og bidraget til skolemiljøet. Dette tyder på at de i rollen som PP- rådgiver ikke er sosialisert inn i eksisterende former for praksis, men opprettholder og skaper egne holdninger til arbeidet. Det er dette som gjør det så utfordrende å bytte kontaktskoler innad på kontorene.

4.7 Private praksiser og selvforsterkende systemer

Informantene har uttalt at de har ett stort handlingsrom å forvalte. De har i den forbindelse blitt spurt om de har en felles tilnærming til oppgavene på kontoret. Her kommer det frem at de i benyttelsen av handlingsrommet handler ulikt, og prioriterer ulikt på kontorene. Som vi har sett av kommentarene rundt observasjonsmetodene og oppfølging av skolene handler rådgiverne ulikt og prioriterer ulikt. Dette underbygges av rådgivernes egne oppfatninger og kommentarer.

«Nei, jeg tenker ikke at vi har en felles tilnærming, så tenker jeg at vi har veldig ulik praksis på PP kontoret hos oss, veldig ulike tilnærminger.»

Videre får informanten spørsmål om hvordan hun ser på dette med ulik praksis og tilnærming og knytter det til svak utnyttelse av de ulike rådgivernes kompetanse. Rådgiveren forteller at de på dette kontoret i utgangspunktet skal fordele saker etter kjennskap, kompetanse og ressurser. Men at det ikke alltid lar seg gjennomføre i praksis og at sakene som oftest kommer til den som har tid tilgjengelig.

«Men jeg tror jo at det vil være viktig å utnytte kompetansen på ett kontor slik at alle får brukt styrkene. Nå er det mer at vi har like oppgaver med ulik kompetanse.»

En annen informant deler denne erfaringen og beskriver det som at rådgiverne skaper sine egne praksiser i samarbeid med skolene og knytter det til organiseringen på kontoret.

«Vi liker å si at vi ikke er så fan av lærerne som lager sine egne private praksiser. Men vi er veldig gode på det selv, utrolig gode på det.»

Hun forteller at de legger vekt på ulike ting, og at rådgiverne vrir sakene sine over på den arbeidsmetoden de foretrekker. Det vil si at de fremfor å ta utgangspunkt i den unike saken og tilpasser metodene til saken, så tilpasser de saken til en foretrukket metode noe som kan være svært kritikkverdig. Det tyder på at det er skapt selvforsterkende systemer og metodevalg som utelukkende er basert på at det er en favorisert metode (Schön, 1991). Som igjen kan føre til tiltak basert på feil slutninger, fordi metoden som ble valgt egentlig ikke var gunstig for utfordringen.

«Noen rådgivere er veldig glad i å kartlegge og utrede, og kartlegger med all verdens mulige greier, jeg kartlegger nesten aldri, og noen er veldig opptatt av at vi skal veilede, uansett hvordan syn de får på saka sine, så er det veiledningen som er viktig. Så de dreier nesten alltid saka sine over på det. Også er det noen som bare har lyst til å drive med Marte Meo, sånn filming vet du, og skal filme sakene sine, som mener at det er det eneste som virker i hele verden. Så alle saka de får, dreier de over til å jobbe utfra, på Marte Meo veiledning.»

Mens en annen rådgiver på samme kontor er av en annen oppfatning og trekker frem fordelene med at de har muligheten til å jobbe forskjellig. Hun mener at de da får brukt deres styrker og gjennom styrkene kan bidra på best mulig måte.

«Jeg tror at vi jobber litt forskjellig og på ett vis tenker jeg at vi får brukt våre forskjellige styrker da og at det er bra at vi får brukt de. Så sånn sett så tenker jeg ikke at det er noe negativt, at vi får brukt styrkene.»

Private praksiser i utnyttelsen av handlingsrommet beskrives av rådgiverne både med positivt og negativt ordlag. Enkelte mener friheten de er gitt bidrar til at kunnskapen til den enkelte rådgiver kommer til uttrykk. Hvis dette er tilfellet, at private praksiser handler om å utnytte den enkeltes ferdigheter, kan det beskrives som noe positivt. På den annen side er handlingsrommet med på å skape usikkerhet og bidrar til utfordringer i samarbeidet med skolene. Som vi har sett er det ikke bare ulik praksis på tvers av kontorene, men også innad på kontoret.

På den ene siden kan private praksiser være nødvendig for å utnytte handlingskompetansen. På den annen side vil ukritisk bruk av private praksiser gjennom selvforsterkende systemet bidra til ett mønster som ikke utnytter egen handlingskompetanse. Det vil si at reflekterende ferdigheter vil være ønskelig som en del av handlingskompetansen til rådgiverne. Funnet av private praksiser blant rådgiverne, kombinert med at enkelte rådgivere etterlyser utviklende refleksjoner over praksis innad på kontoret, har bidratt til mitt neste kategori av funn.

4.8 Mangler ved det profesjonelle fellesskap

Rådgiverne har fått spørsmål som omhandler drøftinger på kontoret og samarbeid internt med kollegaer. De fremhever at de ofte er inne og diskuterer ulike saker hos enkelte kollegaer, og at de også har møter i spesielle grupper internt på kontoret hvor de kan diskutere saker. De forteller at dette er en viktig støtte i en hverdag der de handler mye på egenhånd. De kan også få hjelp av kollegaer på kontoret og samarbeide om saker. Allikevel så poengterer enkelte rådgivere at de i større grad kunne drøfta mer innad på kontoret, og de savner drøftinger som omhandler større spørsmål som kan bidra til utvikling av praksis.

«Jeg tenker nok i lys av ett sånt profesjonelt læringsfellesskap så kunne vi nok i større grad ha drøfta tilnærminger og holdninger. Der kunne vi nok i større grad hatt ett samarbeid internt på kontoret. Se på hverandres praksis, jeg har nok noe å lære av en som fokuserer mer på individvansker og hvordan skal vi forstå det, og noen har sikkert noe å lære av meg også.»

Her reflekterer rådgiveren rundt ulike tilnærminger på kontoret og at de i større grad kan ta lærdom av hverandre. Dette innebærer ett sterkere kollektivt praksisfellesskap (Nygren, 2004). Hun plasserer seg selv som en rådgiver som fokuserer på det kontekstuelle og fremhever at hun har noe å lære av en rådgiver som har mer kompetanse på individets vansker og omvendt. Det handler om å diskutere ulike verdier og tilnærminger til oppgavene.

Enkelte rådgivere påpeker at det drøftes på kontoret, men stiller spørsmålstegn ved hvor konstruktive drøftingene egentlig er.

«Det er noen kriterier som må ligge til grunn for at det skal være en utvikling i de her gruppene da, som jeg kanskje tenker at alle organisasjoner har noe å hente på. Faren er at vi blir stående å diskutere bare den praksisen vi har, uten å løfte den og kanskje se den i lys av ny teori og ny kunnskap som kan bidra til at vi faktisk utvikler og forbedrer vår egen praksis også, og på den måten gir skolene mer hjelp.»

Rådgiveren savner reflekterte drøftinger som kan bidra til å utvikle rådgivernes praksis gjennom ny kunnskap for å hindre at utviklingen stagnerer og at de ukritisk fortsetter i det samme mønsteret. Hun foreslår her å kritisk reflektere over sin egen praksis, og at enkelte rådgivere kan trenge litt hjelp til å gjøre nettopp det. Dette kan bidra til å utvikle de yrkesrelevante kunnskapene og ferdighetene i handlingskompetansen (Nygren, 2004) til å tilpasse seg nye kontekster og nye utfordringer. Det vil på denne måten skapes ett større handlingsrepertoar og nye innramminger (Schön, 1991) av utfordringene. For en rådgiver som tidligere har hatt en individualistisk tilnærming til oppgavene kan det være å åpne opp for at utfordringen til individet ligger i en påvirkning som systemet skaper.

«For per nå så tror jeg at de som har vært i videreutdanninger og de som er i ett type kompetansehevingsløp de ser på sin egen praksis, men jeg kjenner vel egentlig at vi kunne løfta det litt mere opp på kontoret så vi unngår det samme mønsteret i oppgaveløsningen vår.»

Gjennom drøftinger som dette vil det være viktig å diskutere praksis og tilnærminger, men også tjenestens mål og grunnleggende verdier og holdninger bør løftes opp til diskusjon i praksisfellesskapet. Uttalelser rundt målene for to av rådgiverne i lavterskel teamet tyder på at det også innenfor samme team eksisterer ulike oppfattelser av målet ved arbeidet.

«Jeg tror ikke at vi skal ha det som målsetning å senke antall individhenvisninger, men det kan jo være at lavterskeltilbudet bidrar til å gjøre det bedre for enkeltbarn og lærere. Men da måtte vi ha jobba i en mye større skala.»

Kollegaen i lavterskelteamet gir dette svaret på samme spørsmål.

«Det er jo det som er vårt håp og vårt mål, at det skal senke individnivået. Per i dag så har vi ikke tall som sier at det er en sammenheng der, og sånn rent empirisk kan det være litt vanskelig også for det blir litt hypotetisk, men jeg liker å tro at vi har klart å sette i gang noen tiltak som har ført til at de kan møte barnets behov på en slik måte at man slipper henvisning.»

Det at de har noe ulik forståelse av målet innenfor det samme tilbudet de bedriver er tankevekkende. Det kan komme av at de har ulik bakgrunn og vektlegger for eksempel det ordinære og tilpassede på ulike måter. Den første rådgiveren er i større grad opptatt av det spesialpedagogiske og vektlegger at det spesialpedagogiske behovet alltid vil være der, mens den andre rådgiveren forteller at anerkjennelse og respekt for ulikheten er verdier som står sterkt i hennes handlingsberedskap. Noe som kan føre til at hun ønsker å skape større rom for individet, også innenfor den ordinære undervisningen. Ifølge Schön (1991) har målene for arbeidet mye å si for hvordan yrkesutøveren utfører arbeidet sitt, med denne bakgrunnen vil de ulike beskrivelsene av teamets mål kunne resultere i ulik praksisutøvelse. Å skape utviklende praksis gjennom drøftinger på kontoret vil bidra til å utvikle den enkeltes handlingskompetanser gjennom å utnytte den kollektive handlingskompetansen som finnes på kontoret.

4.9 Hovedfunn

Før oppgaven går over til å drøfte funnene opp mot oppgavens teoretiske rammer vil jeg oppsummere hovedfunnene fra empirien.

For det første har vi sett at rådgiverne har ulik bakgrunn, de har ulike utdanninger, videreutdanninger og yrkeserfaring som de legger vekt på i utøvelsen av arbeidet sitt. For det andre har kravene til rådgivernes yrkesrelevante kompetanse endret seg i forbindelse med fokusering på systemene. I den forbindelse har jeg vist til to rådgivere som har gjennomført videreutdanningen for PP- rådgivere *SEVU PPT*. Denne videreutdanningen førte til en

endring i deres forståelse av mandatet, og de fremhever betydningen av å se individene i lys av systemene. Videreutdanningen førte til tilegnelse av nye, yrkesrelevante ferdigheter og kunnskaper som bidro til en ny måte å arbeide på. Rådgiverne betegner sine handlingskompetanser som relevante, men de kompetansene benyttes på ulike vis og det prioriteres ulike sider ved mandatet til tjenesten. De ulike bakgrunnene og sammensetninger av handlingskompetanser fører dermed til ulike bidrag til skolemiljøet.

Deretter har vi sett at rådgiverne trekker frem arbeid med klasseledelse, struktur og relasjoner i klassen som viktige områder i sitt arbeid med skolemiljøet, men også forståelse for individuelle uttrykk. Handlingskompetansen på relevante områder beskrives dermed som god av rådgiverne. Rådgiverne poengterer at det er viktig å utvikle analyserende ferdigheter som en del av handlingskompetansen for å forstå dynamikken i skolemiljøene.

Rådgiverne trekker frem observasjon og veiledning som viktige arbeidsmetoder i sitt arbeid med skolemiljøet. Men vi har også sett at de baserer seg på ulike observasjonsmetoder, og at de tilsynelatende har favoriserte metoder. I observasjonene ser de ulikt, basert på metode og tilnærming som de har skapt i henhold til sine verdier og kunnskaper. Vi har i den forbindelse sett at rådgiverne ser ulike elementer også når de observerer samme klasserom. Ved at de ser ulikt vil også bidragene bli avhengig av den enkeltes handlingskompetanse.

Vi har avdekket at rådgiverne har ett stort handlingsrom for sitt arbeid. Det er ett handlingsrom som blir oppfattet og benyttet ulikt. Det store handlingsrommet har i bidratt til det rådgiverne omtaler som private praksiser som skapes gjennom ulike tilnærminger, forståelse av mandat og mål, som igjen leder til ulik praksis. Verdt å merke seg er at enkelte rådgivere gir uttrykk for at det innad på samme kontor er ulik praksis. Rådgiverne legger i benyttelsen av handlingsrommet vekt på ulike elementer fra sin bakgrunn, og som vi allerede har vist har de ulike bakgrunnene ulike forståelser og tilnærminger som bidrar til ulik praksis. Arbeidet blir dermed personavhengig. Enkelte rådgivere ser positivt på dette da de får benyttet sin kompetanse, andre mener dette er en utfordring og skaper forvirring i yrkesutøvelsen. Rådgiverne trekker i forbindelse med private praksiser opp at de kunne ønsket seg et sterkere samarbeid for læring innad på kontorene. I disse drøftingene fremheves det ett behov for å drøfte på en måte som utvikler praksis. For eksempel gjennom å lære ulike holdninger og tilnærminger til arbeidet av hverandre, og på denne måten skape en felles plattform på kontoret, som kan bidra til at de enkelte får utnyttet sin handlingskompetanse. Men også at den totale tverrfaglige handlingskompetansen på kontoret blir benyttet

5 Drøftingsdel

Punktene i drøftingsdelen er opprettet på bakgrunn av funnene som ble presentert. Først blir rådgivernes bruk av yrkesrelevante kunnskaper og ferdighet diskutert i lys av relevant litteratur. Dette punktet tar utgangspunkt i forskningsspørsmål en som omhandler rådgivernes beskrivelser av egen handlingskompetanse og undersøker også forskningsspørsmål tre. Sammenhenger mellom handlingskompetanse og bidrag til skolemiljøet gjennom å diskutere rådgivernes bakgrunn og utførelse av arbeidet. Trukket inn i diskusjonen blir også betydningen av endringer i sentrale føringer, og oppgaven undersøker rådgivernes beskrivelser og utvikling av handlingskompetanse i forbindelse med mandatets sider. Oppgaven diskuterer videre rådgivernes ulike bakgrunn sin betydning for handlingskompetansen og bidrag til skolemiljøet. Blant annet gjennom å belyse SEVU PPT sin betydning for utviklingen av handlingskompetansen.

Hovedoverskrift to i drøftingen «observasjon som metode», har tatt utgangspunkt i forskningsspørsmål to, «hva slags kompetanse opplever PP- tjenestens rådgivere som relevante for å arbeide med skolemiljøet?». Alle rådgiverne referer til observasjon som en viktig kompetanse for å arbeide med skolemiljøet. Observasjon og veiledning blir i denne forbindelse forstått som en praksisrelevant kompetanse. Gjennom ulik utøvelse benyttelse og fokus gjennom disse blir det avdekket sammenhenger mellom egen handlingskompetanse og bidrag til skolemiljøet. Rådgiverne referer også til en oppfølgende veiledning av observasjonene som en viktig del av arbeidsmetodene i forbindelse med skolemiljøet. Derfor er veiledning av lærerne innlemmet i dette kapitlet.

Under hovedoverskrift tre i drøftingen «rådgivernes handlingsrom» blir handlingsrommet diskutert i lys av utnyttelse av rådgivernes handlingskompetanse og private praksiser. De private praksisene og benyttelse av handlingsrommet blir underveis sett i forbindelse med rådgivernes personlige, profesjonelle deltakerbaner og Nygren, Fauske og Fredriksen (Nygren, Fauske & Fredriksen, 2010) sine teorier om universaliserende eller fragmenterte tendenser. I avslutningen blir utviklende drøftinger på kontoret diskutert i lys av Schön (1991) sine teorier, som et mulig bidrag til å utvikle handlingskompetanser innad på kontoret og i et forsøk på å forhindre selvforsterkende systemer (Schön, 1991). Vi vil se hvordan ulike rådgivere benytter seg av handlingsrommet med bakgrunn i egen handlingskompetanse for å gi sitt bidrag til skolemiljøet.

Rådgivernes arbeid med skolemiljøet blir drøftet gjennom denne delen av oppgaven. For å bidra til forståelse av begrepet vil jeg presentere rådgivernes samlede beskrivelser av begrepet. Skolemiljø forstås av PP rådgiverne som arbeid med lærerens ledelse og tilrettelegging av undervisningen for faglig og sosial mestring. Det innebærer det relasjonelle arbeidet som støtte og oppmuntring, og evne til å skape varm, god atmosfære og ett positivt miljø i klassen, men også autorativ og tydelig klasseledelse med tilpassede faglige forventninger. Rådgiverne poengterer videre at de knytter arbeidet med struktur, regler, og formidling av disse til begrepet skolemiljø. Skolemiljøet blir i den forbindelse knyttet til den systemiske delen av arbeidet, men enkelte rådgivere legger også vekt på den spesialpedagogiske kompetansen i arbeidet med skolemiljøet for å skape forståelse for atferd og gjennom dette forutsetninger for individuelle tilpasninger. Skolemiljøet bærer altså preg av en helhetlig og bred forståelse som danner grunnlaget for arbeidet til rådgiverne.

5.1 Bruk av yrkesrelevante kunnskaper og ferdigheter

Som en følge av at det ikke er en bestemt utdanning som kvalifiserer deg til arbeid i PP-tjenesten har mine informanter ulike personlige, profesjonelle deltakerbaner. Dette funnet samsvarer med tidligere forskning på (Andrews T et al., 2018; B.-C. Hustad et al., 2013). Gjennom den personlige, profesjonelle deltakerbanen har rådgiverne skapt sin egen handlingskompetanse på individuelle måter (Nygren, 2004) og som presentert har rådgiverne med seg ulike utdanningsbakgrunn og ulike erfaringer i utviklingen av sin profesjonelle handlingskompetanse. Rådgivernes bakgrunn vil danne deres allmenne, potensielle kompetanse. Dette er kompetansen de i møte med konkrete skolemiljø saker vil ta i bruk og utvikle til en kontekstspesifikk kompetanse (Nygren, 2004). Denne ulike bakgrunnen og utviklingen av handlingskompetanse vil på samme tid danne ulike utgangspunktet for hvordan rådgiverne forstår og tolker situasjonene de møter.

Rådgiverne har gitt uttrykk for at det krevdes utvikling av yrkesrelevante kunnskaper og ferdigheter for å møte kravet om systemrelaterte arbeidsoppgaver. Som presentert har to av mine rådgivere deltatt på videreutdanningskurset SEVU PPT for å utvikle sine handlingskompetanser til det nye kravet. Rådgiverne bekrefter, i tråd med sluttrapporten fra SEVU PPT (Andrews T et al., 2018) at kurset bidro til økt kunnskap og ny forståelse for det

systemiske arbeidet. Samtidig kommer det frem i rapporten at det er for tidlig å konkludere med om den økte praksiskunnskapen har ført til bedre arbeid. I mine funn kommer det tydelig frem at SEVU PPT i alle fall har bidratt til å endre arbeidsmetodene til de to rådgiverne, som igjen har ført til endrede bidrag inn i skolemiljøet.

Som min ene rådgiver har presentert, fikk hun kjennskap til en ny observasjonsmetode gjennom SEVU PPT som baserer seg på gruppeobservasjon og observasjon av lærers møte med elevgruppa. Dette er en ny tilnærming og en ny potensiell yrkesrelevant ferdighet (Nygren, 2004) hun utviklet gjennom SEVU PPT som hun i dag benytter seg av som en konkret yrkesrelevant ferdighet. Hun har fortalt om tidligere utfordringer med å jobbe med systemene og ofte ble arbeidet fokusert på enkeltelever. Etter utvikling av handlingskompetanse gjennom sine nye kunnskaper og ferdigheter legger hun nå vekt på lærerens ledelse av gruppa, både faglig og sosialt. Hun har etablert en helhetlig tilnærming til observasjonene (Utdanningsdirektoratet, 2019).

Informanten har valgt å sette søkelys på lærerens møte med elevgruppa med bakgrunn i at læreren representere systemet, og at hun er av forståelsen av at det er i analysering og tiltak rettet mot systemet at hennes handlingskompetanse gir det beste bidraget. På den måten har utviklingen av handlingskompetanse bidratt til en ny innramming av utfordringene, fra individ til helhetlig systemjobbing og dermed også ett nytt bidrag fra denne rådgiveren (Schön, 1991). Rådgiverne beskriver på denne måten en direkte sammenheng mellom utviklet handlingskompetanse fra SEVU PPT til sitt bidrag inn i skolemiljøet.

Bakgrunnen for denne tilnærmingen til hennes arbeid kan vi se fra hennes verdier og holdninger der hun trekker frem sosial konstruktivistisk teori som ett grunnlag hun arbeider utfra. Hun forstår det som at i klasserommet finnes en egen dynamikk og en virkelighet som skapes mellom lærer og elevene. Dette synet er i overenstemmelse med skoleforskning som er gjort på 2000 tallet som fremhever den konstruktivistiske tilnærmingen i klasserommene, hvor læring blir oppfattet som en sosial aktivitet med støtte fra læreren (Helstad & Øiestad, 2017; Säljö, Gilje & Goveia, 2016). Rådgiveren trekker videre frem at hun fokuserer på lærerens struktur og rutiner i klasserommet, hun observerer om elevene kjenner til reglene og

handler i overenstemmelse med dem. Dette er områder som blir trukket frem som sentrale for å skape ett godt klassemiljø og gir gode betingelser for utvikling og læring (Helstad & Øiestad, 2017). Det vi kan se er at rådgiveren virker godt oppdatert på forskningsbasert kunnskap, og at hennes yrkesrelevante kunnskaper har bred faglig dekning. Hun fremhever videre at hun forsøker å tilgjengeliggjøre denne kunnskapen for lærerne i skolen, og at hun som rådgiver er en påvirker for lærerne i form av å bidra til bevissthet og kompetanseheving gjennom å overføre og skape kunnskap sammen med lærerne. Dette faller inn under Schön (1991) sine teorier om den refleksive kontrakt, hvor begge parter må samarbeide for å tilgjengeliggjøre kunnskap og bidra til produksjonen av kunnskapen. På denne måten vil det være en sterk kobling fra rådgivers handlingskompetanse til lærers utførelse av handlinger i skolemiljøet.

5.2 Betydningen av grunnutdanning

Informanten med bakgrunn i tilpasset opplæring forteller at målet med skolemiljøet skal være tilfredsstillende utbytte og mestring for alle elever, både faglig og sosialt. Denne forståelsen gjenspeiler hennes verdier hvor hun vektlegger mestring og tilfredsstillende utbytte innenfor det ordinære og vil i tråd med Nygren (2004) sin handlingskompetanse påvirke måten hun handler og løser oppgavene på. For at hun skal lykkes med skolemiljøet poengterer hun at en helhetlig tilnærming til arbeidsoppgavene er av avgjørende karakter, som vi har sett er dette en forståelse som vokste frem etter SEVU PPT videreutdanningen.

Hun poengterer at hun i masteren har utviklet handlingskompetanse i det proaktive arbeidet, og forsøker i sitt arbeid å legge til rette for bruk av denne. I motsetning til flere tradisjonelle oppfattelser av tjenesten, hvor det arbeides mest etter henvisning. Det blir trukket frem at det er en mindre omfattende prosess å forebygge utfordringer enn det er å endre dem etter at de har oppstått (Nordahl, 2018; Säljö et al., 2016). Rådgiveren benytter seg av sin handlingskompetanse gjennom å ta i bruk handlingsrommet til tjenesten i tråd med idealene om tidlig innsats og forebyggende arbeid (Kunnskapsdepartementet, 2010).

Derimot fremhever hun at fordi hun har prioritert å utvikle en bred handlingskompetanse, mangler hun spesialkompetanse på for eksempel områder som atferdsvansker og funksjonsnedsettelse som en del av de yrkesrelevante kunnskapene. En annen informant fremhever sine kunnskaper på atferdsproblematikk. Denne betegner hun som en

spesialkompetanse hun drar nytte av og som en viktig del av hennes potensielle yrkesrelevante kunnskaper og ferdigheter.

Denne rådgiveren har psykologisk utdanningsbakgrunn og erfaringer fra ulike PP- tjenester i sin personlige, profesjonelle deltakerbane (Nygren, 2004). Erfaring fra ulike PP- kontorer vil kunne påvirke utøvernes handlingskompetanse, da PP- kontorene er en viktig del av rådgivernes praksisfellesskap (Nygren, 2004). Gjennom ulike tolkninger av mandatene skapes ulike tilnærminger på kontorene som bidrar til å skape ulike handlingsberedskaper i rådgiverens handlingskompetanse. Hvor sterkt det nye praksisfellesskapet på kontoret har sosialisert rådgiveren inn i eksisterende normer for utøvelsen, vil påvirke rådgivernes benyttelse av handlingskompetanse. Ser vi dette i lys av funnet av private praksiser kan det tyde på at det eksistere liten grad av sosialisering og at de ulike tilnærmingene får eksistere innenfor samme kontor. Det betyr at tidligere skapte yrkesidentiteter gjennom ulike praksisfellesskap vil påvirke utøvelsen av rådgiverrollen og benyttelsen av handlingskompetanse (Nygren, 2004). Hvis for eksempel en PP- rådgiver har arbeidet på ett PP- kontor hvor handlingsberedskapen har pekt på individene, vil dette påvirke rådgiverens handlingsberedskap også i senere praksisfellesskap. Yrkesutøveren vil i fortsettelsen identifisere seg med de individrettede oppgavene.

Rådgiveren med psykologisk bakgrunn legger i sin utøvelse vekt på å ivareta de elevene som har behov for utredninger i forhold til spesifikke vansker og spesialpedagogisk hjelp. Gjennom å poengtere at hun ser individene i sammenheng med systemet viser hun kjennskap og forståelse til den systemiske delen av arbeidet, men hun gir uttrykk for en arbeidstilnærming som kjennetegner den mer tradisjonalistiske PP- tjenesten med fokus på individet. Faren ved denne typen arbeid er at det i for stor grad fokuseres på de individuelle utfordringene til enkeltelever, fremfor tilpasninger som kan gjøres på systemnivå som kan bidra til bedre skolemiljøer for eleven (Nordahl, 2018). Tilnærmingen til arbeidet gjenspeiler seg i omtalen av arbeidsoppgavene der hun fremhever at hovedtyngden av arbeidet er å arbeide med enkeltelever, i tråd med hennes verdier og forståelser av oppgavene. Arbeidet innebærer skriving av sakkyndige vurderinger, som opptar en usedvanlig stor del av PP- tjenestens ressurser (Nordahl, 2018). Dette skillet i tilnærminger og forståelse for arbeidsoppgavene som disse to rådgiverne viser kan sees i sammenheng utviklingen av

handlingskompetanse og er i overenstemmelse med SEVU PPT sin rapport (Andrews T et al., 2018). Hvor de forteller at rådgiverne som har deltatt på SEVU PPT har større kjennskap til det systemiske arbeidet og identifiserer seg med dette arbeidet. Dette underbygges av mine informanternes tilnæringer. De to ulike tilnærmingene kan vi spore tilbake til de ulike deltakerbanene de to har hatt i sin oppbygning av handlingskompetanser. Som har skapt ulike yrkesidentiteter der den ene identifiserer seg med systemiske arbeidsoppgaver, mens den andre i større grad identifiserer seg med individrettede oppgaver.

Rådgiveren med psykologisk bakgrunn forteller at hun kan bruke sine yrkesrelevante kunnskaper i veiledning av lærere, i form av å skape forståelse for atferds uttrykk og hvordan lærere kan møte ulike atferds uttrykk, da skolemiljøet blir preget av alle individene i klassen. Dette er i samsvar med Eriksen (2017) sine betraktninger om hvordan den psykologiske kompetansen kan komme til nytte og må bevares i tjenestens kompetanseprofil. Det er et eksempel på at den psykologiske kunnskapen er en viktig del av rådgivernes handlingskompetanser.

Veiledningene vil på denne måten fungere som en overføring av kompetanse til lærerne, og på denne måten kan skolemiljøet bedres gjennom at lærerne får økt handlingskompetanse. Kompetansen kan blant annet brukes i arbeidet med å etablere et positivt klasseklima med anerkjennelse og arbeidsro, elementer som blir fremhevet for å gjennom klasseledelse kunne skape gode arbeidsforhold for elevene (Nordahl et al., 2012). Kunnskapen hun deler med lærerne kan også skape forståelse og bidra til å kunne legge til rette for tilpasset opplæring og eventuelt spesialpedagogiske tiltak for den enkelte, noe som også er en viktig og lovfestet del av PP- tjenestens arbeid. Men på den annen side viser det seg at den beste måten å forebygge atferdsproblematikk på er å veilede lærerne i forhold til god ledelse, i dette gjelder blant annet strukturert og autorativ ledelse (Nordahl, 2018). Med denne bakgrunnen vil det være viktig med en helhetlig tilnærming i veiledningene med lærerne og i arbeidet for PP- rådgiverne som vektlegger både de individuelle uttrykkene og systemiske tilpasninger, i tråd med Eriksens (2017) og Nordahl (2018) sine anbefalinger.

Det vi allerede nå kan se er at de ulike bakgrunnene og de personlige, profesjonelle deltakerbanene gis uttrykk i form av ulike tilnærminger og prioriteringer av tjenestens doble mandat. Rådgiverne beskriver relevant utviklede handlingskompetanser for å arbeide med skolemiljøet, men de kommer med ulike bidrag. Der en vektlegger det systemiske (Nordahl, 2018) og i den forbindelse prioriterer forebyggende arbeid, arbeider en annen rådgiver etter mer individorienterte (Nordahl, 2018) preferanser og arbeider stort sett etter henvising. Dette gir indikasjoner på at rådgivernes arbeidsmetoder er personavhengig og i større grad påvirket av deres individuelle deltakerbaner fremfor at de er påvirket av sosialiseringer i praksisfellesskapet (Lave, Wenger & Lave, 2003; Nygren, 2004). Ifølge Nygren (2004) kan dette tyde på at deltakerne i praksisfellesskapet ikke er knyttet sammen gjennom enighet i mål, midler og verdier og at de i større grad er preget av individuelle yrkesidentiteter gjennom en særegen måte å forstå seg selv og sine ferdigheter på (Nygren, 2004).

5.3 Betydningen av videreutdanning

Den andre rådgiveren som gikk SEVU PPT videreutdanningskurset foreslår at rettigheten til spesialundervisning legges bort. Dette er i tråd med Nordahls (2018) anbefalinger, og kommer av at hun ønsker å frigjøre mer ressurser til den ordinære undervisningen. Dette synet omtaler rådgiverens verdier i handlingskompetansen, og vil påvirke hvilke anbefalinger som blir vektlagt i veiledningsarbeidet. Hun ønsker at individ og systemoppgavene naturlig skal gå inn i hverandre i alle saker de arbeider med, og at skolene skal prioritere tilpasninger i det ordinære løpet, i samsvar med Nordahl (2018) sine anbefalinger. Det er i den forbindelse nødvendig med potensielle yrkesrelevante kunnskaper og ferdigheter på begge områder som en del av handlingskompetansen. Hun poengterer at dette er en forståelse hun fikk med seg fra videreutdanningen og påvirker måten hun benytter seg av sin handlingskompetanse i arbeid med skolemiljøet. Hun vektlegger både sine spesialpedagogiske yrkesrelevante kunnskaper for å forstå individuelle uttrykk og behov, og hun ønsker å se elevene i kontekst. En kontekst som består av læreren som leder av undervisningen og som tilrettelegger for gode skolemiljøer gjennom både å ha klare regler, men også gjennom støtte, med varme og humor. Dette er viktige elementer i oppbygningen av skolemiljøet (I. M. Eriksen & Lyng, 2018; Tveit, Hansen & Nordahl, 2012).

Hun ønsker å se hele systemet i sine kartlegginger, og påpeker også viktigheten av at hun kommer utenfra skolesystemet, som en ekstern veileder, og kan bidra med nye perspektiver på elementer som læreren kan ha sett seg blind på. Rådgiveren kan på denne måten bidra til nye innramminger av situasjonen i tråd med Schön (1991) sine perspektiver. Dette er i kontrast til Nordahl (2018) sine anbefalinger om en skole tilknyttet tjeneste, men på den annen side legger rådgiveren også vekt på at hun må ha en viss kjennskap til skolene for å kunne benytte sin handlingskompetanse. Dette bidrar til at den nåværende strategien med skolekontakter er en adekvat metode for å sikre både kjennskap og den rette avstanden til situasjonene.

Gjennom læringstransfer (Nygren, 2004) benytter rådgiveren seg av sin erfaring og bakgrunn fra barnehagen. Som hun trekker frem som potensielle yrkesrelevante kunnskaper og ferdigheter hun benytter i arbeidet med skolemiljøene. Hun forteller at hun bruker tilnærminger tiltenkt spedbarn og barn som omhandler trygghet også i sitt arbeid med skolemiljøet. Læringstransfer er ofte en nødvendig ferdighet for rådgiverne, da arbeidet er svært komplekst og det ikke i alle tilfeller er spesialdesignede metoder. Dermed er bruken av læringstransfer og tilpasning en viktig yrkesrelevant ferdighet (Nygren, 2004) i seg selv. I den sammenheng må rådgiverne kritisk reflektere over relevansen til metodene som blir tilpasset og brukt, av den grunn at en metode beregnet på spedbarn kan gi andre resultater enn tiltenkt når den blir brukt på elever i skolen. Rådgiveren trekker frem at praksiserfaring er en viktig del av handlingskompetansen i denne prosessen, og for å kunne tilpasse og velge riktige metoder må man benytte seg av erfaring og kritisk refleksjon. Schön (1991) kaller dette en refleksiv samtale med situasjonen, hvor man må se for seg virkningene av tiltakene og fortløpende vurdere relevansen av metoden. I denne prosessen blir utøvernes artisteri forbundet med den vitenskapelige kunnskapspotten til rådgiverne (Schön, 1991), hvor de gjør en sammenbinding mellom teori og empiri. Det vil si at rådgiverne gjennom praksiserfaring må opparbeide seg analyserende og syntetiske (Schön, 1991) ferdigheter som en del av handlingskompetansen.

Som vi ser fremhever alle tre viktige elementer for arbeid med skolemiljøet og de arbeider innenfor PP- tjenestens mandat, men de har ulike utgangspunkt og prioriterer derfor ulikt. Vi kan knytte de ulike tilnærmingene til det Nordahl (2018) beskriver som en kontekstuell eller

individuell tilnærming til oppgavene. De ulike tilnærmingene kan knyttes til de individuelle deltakerbanene rådgiverne har vært gjennom for å bli kvalifiserte som PP- rådgivere. Nordahl (2018) forteller oss at den kontekstuelle tilnærmingen har fått betydelig empirisk støtte, og rådgiveren gjør ifølge Nordahl (2018) rett i å rette oppmerksomheten mot den pedagogiske praksisen i skolene, fremfor å rette seg mot individene.

En annen rådgiver viser den samme sammenhengen til sin bakgrunn og sin personlige, individuelle deltakerbane (Nygren, 2004), og viser en tydelig sammenheng mellom handlingskompetanse og bidrag til skolemiljøet. Hun legger vekt på sin videreutdanning som Marte Meo veileder. Gjennom denne utdannelsen legger hun i sitt arbeid stor vekt på relasjonen mellom lærer og elev. Marte Meo utdannelsen er bygd opp gjennom forskningsbasert kunnskap på samspill, i utgangspunktet samspill mellom mor og barn (Øvreeide & Hafstad, 1998). Denne rådgiveren beskriver utdannelsen som en viktig del av utviklingen av handlingskompetanse og utdannelsen virker å være i tråd med hennes eksisterende verdier omkring relasjonens betydning.

Rådgiveren har gjennom videreutdanningen utviklet potensielle yrkesrelevante kunnskaper og ferdigheter som gjør henne i stand til å veilede lærerne på samspillet med elevene. Fokuseringen på samspillet mellom lærer og elever er også i tråd med rådende forskning på lærerens viktighet (Hattie, 2009). Det er også i overensstemmelse med Utdanningsdirektoratets (2019) beskrivelser av arbeid med skolemiljøet. Rådgiveren beskriver læreren som en relasjonsbygger og hun er tydelig på at hun ansvarliggjør lærerne for relasjoner innad i klasserommet. Gjennom sine verdier og sin erfaring fra praksis anser hun at det er viktigere for lærerne å skape gode relasjoner enn at de kan faget sitt.

Fokuseringen på relasjoner er i samsvar med forskning på klasseledelse (I. M. Eriksen & Lyng, 2018; Nordahl et al., 2012). På den andre siden skal man ikke undervurdere kravet om fagkompetanse, da undervisningen må inneholde ett faglig innhold som læreren har utbrakt kunnskap om (Nordahl et al., 2012). På tross av at hun ansvarliggjør lærerne for det som skjer i klasserommet trekker hun ikke frem elementer som omhandler organisering av timen, i form av strukturer og regler eller høye faglige forventninger i sine omtaler. Det er ikke dermed sagt at rådgiveren ikke vektlegger dette i praksis, men om hun ikke gjør det kan det betegnes som en svakhet i arbeidet og det kan være ett behov for å styrke de yrkesrelevante kunnskapene i

handlingskompetansen på dette området. Samtidig vil det være en utfordring for rådgiverne selv å være klar over eventuelle svakheter i arbeidet i den forstand at de som oftest arbeider alene opp mot skolene. Det vil kreve stor faglig innsikt og evne til kritisk refleksjon over egne kunnskaper og metoder (Schön, 1991) for å utvikle handlingskompetansen og hindre uønskede selvforsterkende systemer (Schön, 1991). Vi skal senere i oppgaven komme inn på en mulig løsning for denne utfordringen gjennom ett team som benytter seg av to rådgivere i samarbeid under observasjoner og veiledninger.

Den nevnte rådgiveren betegner arbeidet sitt som i hovedsak individrettet, og i betegnelsene av systemisk arbeid forklarer hun at flere kan dra nytte av at hun utarbeider bedre praksis med læreren, men forteller at hun i liten grad arbeider bevisst med systemutvikling. Dette kan i saker som omhandler skolemiljøet være ett hinder for å se klassen som et kollektiv, noe som blir omtalt som en betydningsfull komponent for det varige skolemiljøet (I. M. Eriksen & Lyng, 2018). Som også vil være ett viktig grunnlag for lærers relasjon til ikke bare enkeltelever, men elevkollektivet. Og denne relasjonen til kollektivet av elever, kan igjen ses på som ett viktig grunnlag for struktur og orden i klasserommet. Områder som ikke virker prioritert i denne rådgiverens arbeid (Tveit et al., 2012). Rådgiverne beskriver verdier og kunnskaper i sin handlingskompetanse som i stor grad prioriterer relasjoner og relasjonelt arbeid, og dette viser seg gjennom utførelsen og tilnærmingen til arbeidet, altså en tydelig sammenheng mellom utvikling av handlingskompetanse og bidrag til skolemiljøet.

Rådgiverne benytter seg i stor grad av sine allmenne potensielle kunnskaper (Nygren, 2004) som er lært gjennom utdanningene og videreutdanningene, tilpasser disse og anvender de i sine saker som omhandler skolemiljøet. Rådgiverne beskriver i stor grad relevante og velutviklede handlingskompetanser, men visse rådgivere virker i større grad å prioritere systemene i sitt arbeide. To rådgivere vektlegger utviklingen av handlingskompetanse gjennom videreutdanningen fra SEVU PPT som et vendepunkt i deres arbeid med systemene som førte til ett nytt bidrag inn i skolemiljøet. Utfra denne helhetlige tankegangen og utvidelse av rådgivernes metoderepertoar kan vi ønske oss at flere rådgivere får tilbud om og engasjerer seg i lignende videreutdanningskurs. Gjennom å sørge for at flere rådgivere får tilbud om og engasjerer seg i videreutdanninger vil flere rådgivere utvikle sine handlingskompetanser til tjenestens krav. For det vi har sett er at rådgivernes arbeid er

personavhengig og i stor grad bli påvirket av de bakgrunnen i de individuelle deltakerbanene som ligger til grunn for handlingskompetansen. Det de derimot enes om er at de alle vektlegger observasjoner i arbeidet med systembestillinger og skolemiljø saker, men observasjonene byr på et mangfold av innfallsvinkler og tolkninger. I fortsettelsen skal vi gå inn på den enkelte rådgivers benyttelse av observasjon.

5.4 Bruk av observasjon

Observasjon blir i denne sammenhengen forstått som en arbeidsmetode og en del av rådgivernes kontekstspesifikke yrkesrelevante ferdigheter. Observasjon er en omfattende prosess, hvor rådgiverne bruker sansene til å orientere seg i klasserommet og forsøker å sile ut det som er av relevans for oppgaven de er satt til å løse (Bjørndal, 2017). Bjørndal (2017) forteller oss at vi siler informasjonen på ulikt grunnlag og at vi derfor kan oppleve og forklare de samme situasjonene ulikt. Dette vil være en utfordring for rådgiverne som er ute etter å hjelpe lærerne og skolene gjennom å observere skolemiljøet. De skal prosessere store mengder stimuli og kunne trekke ut de viktige variablene av påvirkning og analysere de for at situasjonene skal gi mening. Bjørndal (2017) poengterer at vår tidligere erfaring er avgjørende for hvordan vi fortolker det vi sanser. Når vi vet at rådgiverne har ulike erfaringer i sine personlige, profesjonelle deltakerbaner (Nygren, 2004), kan vi anta at dette påvirker hvordan rådgiverne siler og tolker informasjonen i sine observasjoner.

Rådgiverne har fortalt meg at de benytter ulike observasjonsmetoder. To arbeider som regel med åpne observasjoner av skolemiljøene, mens to andre foretrekker systematiske observasjoner og en foretrekker videofilming. De åpne observasjonene kan være nyttige i form av å avdekke forhold som lærerne og rådgiverne ikke var klar over på forhånd (Bjørndal, 2017). Som vi har sett er det flere ulike variabler som kan inntreffe i arbeidet med skolemiljøet og ulike individer kan bli påvirket ulikt av systemene sånn sett kan åpne observasjoner være nyttige fordi de gir ett helhetlig bilde av situasjonene.

En av mine informanter påpeker at hun ønsker å observere «alt» i sine kartlegginger, men Bjørndal (2017) hevder at dette ikke er mulig, da observatørene vil drukne i informasjon.

Spørsmålet er da om observatørene har klart å fange opp den relevante informasjonen eller om de blir sittende igjen med en følelse av å ikke ha fått med seg noe spesielt. Her spiller praksiserfaringene og de ulike yrkesrelevante kunnskapene til informantene en viktig rolle.

To av de andre informantene forteller at de foretrekker å benytte seg av systematiske observasjoner, med forhåndsbestemte kategorier. Denne tilnærmingen til observasjonene vil kunne legge grunnlaget for å gi konkrete tilbakemeldinger til læreren, gjennom en tilnærmet kvantitativ opptelling (Bjørndal, 2017) av for eksempel kontakt mellom lærer og elev.

Områdene som skal observeres blir bestemt på forhånd i samhandling med lærernes ønsker. De kan for eksempel fokusere på antallet støttende og oppmuntrende kommentarer en lærer gir til elevene i et forsøk på å kartlegge ett element i skolemiljøet. I dette tilfellet vil strukturerte observasjoner muligens kunne være en fordel, ved at konkrete tilbakemeldinger blir enkle å gi og det kan gi lærerne noe håndfast å arbeide med. Dette er ønsket til rådgiverne som benytter seg av systematiske observasjoner. Men utfordringer kan være at innholdet i kontakten også er av avgjørende betydning. Det vil derfor være viktig å fylle på den kvantitative opptellingen med tilstrekkelig informasjon, noe rådgiverne løser gjennom å diskutere funn med lærerne.

5.5 Favoriserte metoder

Som vi ser har rådgiverne ulike preferanser for å observere, men de legger frem at de har sine favoriserte observasjonsmetoder som en del av handlingskompetansens ferdigheter. Bjørndal (2017) forteller oss at i hvilken grad det bør prioriteres åpne eller strukturerte observasjoner, bør bestemmes av formålet med observasjonene. På denne måten kan det være kritisk når rådgiveren på forhånd har sin bestemte oppfatning av hvordan observasjonen skal gjennomføres. Fremfor å tilpasse metodene til empirien. Dette kan tyde på at metodene i noen tilfeller er det styrende og at sakene blir tilpasset metoden gjennom selvforsterkende systemer. På den annen side påpeker enkelte rådgivere at metodene blir avklart i forbindelse med bestillingens problemstilling, noe som er å foretrekke. Av avgjørende betydning for at dette skal lykkes er kjennskap på områdene i form av yrkesrelevante kunnskaper og ferdigheter som rådgiverne har i sin handlingskompetanse slik at de fortløpende kan vurdere metodene som benyttes (Bjørndal, 2017; Nygren, 2004).

Rådgiverne må utvikle ett metoderepertoar som gjør at de kan alternere mellom ulike metoder i ulike praksissituasjoner og fortløpende vurdere hvilken metode som er adekvat utfra målene som ligger til grunn for arbeidet (Schön, 1991). De må utvikle kompetanse på å kunne konkretisere og sile observasjonene, men samtidig være bevisst konteksten som det observeres innenfor (Bjørndal, 2017). Denne oppfattelsen deler rådgiverne, spesielt de to som har gjennomført SEVU – PPT videreutdanningen er opptatt av å hele tiden se elevene i sammenheng med konteksten de er innenfor. De ser elevenes atferd og prestasjoner i lys av systemets påvirkninger og muligheter. Det brukes en helhetlig tilnærming i arbeidet, som de tar med seg inn i veiledningene med lærer og som tiltakene baseres på. På den måten kan vi si at de gjennom SEVU PPT utviklet sin handlingskompetanse, og benytter seg av den for å gi sine bidrag til skolemiljøet.

Gjennom observasjonene og veiledningene benytter rådgiverne seg av sine handlingskompetanser og skaper sitt bidrag til lærernes utøvelse av praksis. Som vi har sett har rådgiverne utviklet sine handlingskompetanser på ulikt vis, de har også noe ulik tilnærming til arbeidet med skolemiljøet. Som gir ulikt fokus og oppmerksomhet i observasjonene. Gjennom måten de vektlegger informasjon i observasjonene skaper de sine bidrag til skolemiljøet basert på de kunnskapene og ferdighetene de har som en del av sin bakgrunn og forståelseshorisont (Gadamer, 1989). De påpeker at hva de vektlegger også påvirkes av skolens bestillinger, men som rådgiverne forteller skapes det noe eget i samarbeidet mellom rådgiver og de enkelte skolene. I tråd med et sosiokulturelt syn på læring (Nygren, 2004) vil det skapes en forståelse av det som skjer i klasserommet og gjennom denne forståelsen vil tiltakene gis gyldighet. Dette vil for eksempel innebære hva som skiller pedagogiske tiltak innenfor det ordinære og spesialpedagogiske tiltak. På denne måten vil rådgiverne i samarbeid med lærerne legge grunnlaget for visse verdier som vil påvirke utøvelsen innenfor klasserommet, og på denne måten påvirke forhold som angår elevenes læring og utvikling. Med bakgrunn i at rådgiver skaper en virkelighet sammen med lærerne er det grunn til å tro at rådgivernes verdier og forståelser påvirker arbeidet i stor grad bidraget til skolemiljøet i stor grad. Hvor rådgivernes prioriteringer i spørsmål rundt spesialpedagogiske eller ordinære tilpasninger vil påvirke lærernes valg. I samsvar med Nordahl (2018) sine anbefalinger vil det innledningsvis være naturlig å prioritere anbefalinger innenfor det

ordinære, for deretter å eventuelt forsøke spesialpedagogiske tiltak. Rådgiverne fremstår noe delte i sine prioriteringer.

5.6 Observasjon som forskningsprosess

En informant omtaler observasjonene som en forskningsprosess hvor hun observerer hvordan ulike tiltak påvirker lærers ledelse av elevene. Dette er i tråd med Schön (1991) sin omtale av den reflekterte praksisutøver, hvor han forteller at den nære relasjonen mellom handling, refleksjon og tiltak gir praksisutøveren en forskningsrolle. Hun er i sin observasjon det Schön (1991) omtaler som å være i en refleksiv samtale med situasjonen, da hun er opptatt av hvilke utfall som kommer ut av hvilke tiltak, og drøfter disse med lærerne i etterkant av observasjonene. Hun forsøker å skape bevissthet rundt lærernes eget arbeid og hun har utviklet handlingskompetanse på området gjennom å ha lest forskning og forteller at vi alle har våre blinde flekker i arbeidet vårt. Det hun mener er at vi alle har ting vi ikke er klar over at vi gjør, noe hun i veiledningsarbeidet med lærerne forsøker å bevisstgjøre. Dette er ifølge Johnsen (2013) en egnet metode for å gi tilbakemeldinger.

Det hun beskriver i veiledningen med lærerne er det Johnsen (2013) beskriver som en metaprosess, en reflektert gjennomgang av situasjonen og observasjonen, for å sikre kvaliteten. På denne måten kan det diskuteres sammenhenger, men også mulige alternative innramminger (Schön, 1991) og forklaringer til hendelsene. Å kunne gjennomføre veiledningene i etterkant av observasjonene med lærerne på slike reflekterende og analyserende måter vil være en viktig del av rådgivernes utøvelse av handlingskompetansen. Her må de åpne opp om egne verdier og holdninger, samtidig som de nyttiggjør seg av sine kunnskaper og ferdigheter for å komme med gode bidrag til arbeidet med skolemiljøet. I dette arbeidet er fagspråket av stor betydning, hvor rådgiverne gjennom å tilføre ulike teoretiske perspektiver og erfaringer, kan åpne for nye forståelser og handlingsalternativer i lærernes praksis. Det vil si at rådgiverne fungerer som en påvirkende inn i skolemiljøet basert på egen handlingskompetanse, som potensielt kan komme med ett nytt syn på lærernes praksis. I den forbindelse vil rådgivernes kommentatorkompetanse (Molander et al., 2008) komme til nytte som en del av rådgivernes yrkesrelevante ferdigheter. Hvor de må kommentere og språklig gjøre lærernes handlinger og veilede de utfra deres forståelser og analyser.

Ett eksempel på bruk av rådgivernes kommentatorkompetanse kommer fra denne rådgiveren. Hun er tydelig når hun gir tilbakemeldinger fra observasjonene på at «det er dette jeg har sett», eller «fra mitt synspunkt så det sånn ut.» Noe som betyr at hun forsøker å gi beskrivende tilbakemeldinger (Johnsen, 2013) som kan skape ett partnerskapsforhold (Schön, 1991) hvor lærerne har eierskap til tiltakene som igangsettes. Hun forsøker i stor grad å unngå å gi vurderende tilbakemeldinger. Egne meninger som hvor flink en lærer er holder hun tilbake. I veiledningene diskuterer de for eksempel hvilke elementer som inngår i god klasseledelse og hvordan denne læreren kan arbeide for å oppnå dette. På denne måten bidrar hun til å sikre god praksis gjennom å skape samsvar mellom praksis og teori.

Gjennom arbeidsmetodene observasjon og veiledning gir denne rådgiveren sitt bidrag til skolemiljøet, gjennom å nyttiggjøre seg av egen handlingskompetanse. Hun har samtidig refleksjonsferdigheter som en del av handlingskompetansen som gjør at hun kritisk reflekterer over egen praksis og egen påvirkning i situasjonene som bidrar til å gi egne betraktninger gyldighet under veiledningene.

5.7 Videoobservasjon

En av mine andre informanter benytter seg av Marte Meo metoden når hun observerer i arbeidet med skolemiljøet. Marte Meo betyr «av egen kraft» (Øvreeide & Hafstad, 1998) og legger opp til at lærerne skal få hjelp til å ta i bruk og forløse sine iboende krefter.

I observasjonene av samspillet benyttes videofilming som en del av denne rådgiverens yrkesrelevante ferdigheter i handlingskompetansen. Det legges vekt på selve samhandlingen mellom lærer og elev, med støttende og oppmuntrende handlinger fra læreren for å lede eleven til mestring. Dette er relevante elementer som blir trukket frem som viktige for lærernes arbeid med elevene (I. M. Eriksen & Lyng, 2018; Nordahl et al., 2012). Fordelene med å benytte video er at man i veiledningen visuelt kan vise viktige elementer, og at lærerne kan få ett konkret grep om hva som diskuteres. Det meste av informasjonen fra øyeblikkene blir beholdt som de opprinnelig var (Bjørnstad, 2017) og kan i den forbindelse benyttes som hjelpemiddel i refleksjon over praksis (Schön, 1991). På den annen side er det viktig å være

klar over at video ikke er en kopi av virkeligheten, det er kun en representasjon, og det er de forholdene som observatøren legger vekt på i filmen som blir representert. Som i observasjon uten video er det elementer som får oppmerksomhet og elementer som ikke får oppmerksomhet. Som vi har sett gjennom rådgiverens kommentarer er det lærerens arbeid som blir viet mest oppmerksomhet, mens eleven eller elevgruppa vil få mindre oppmerksomhet. Dette vil gi utfordringer om hele klassa skal observeres (Bjørnstad, 2017), så på tross av at metoden har flere fordeler, vil det finnes flere utfordringer spesielt i forbindelse med det systemiske arbeidet til tjenesten. Og som vi ser vil den rådgiveren som filmer og kommenterer filmen i etterkant være av stor betydning for hvilke elementer som blir vist til. Det betyr at på tross av at film benyttes som verktøy vil rådgivernes personlige, individuelle deltakerbaner i oppbygningen av handlingskompetansen (Nygren, 2004) spille en avgjørende rolle for hva som blir vist til. Ved at rådgiverne får en så tydelig rolle i hva som blir vektlagt, vil det føre til en direkte sammenheng mellom rådgivernes handlingskompetanser og utviklingen av et godt skolemiljø. I form av at rådgiverne vektlegger det de mener er viktig utfra sine kunnskaper, ferdigheter og verdier og veileder lærerne utfra disse betraktningene. I dette eksemplet blir relasjonene og samhandlingen i stor grad prioritert.

5.8 Påvirkning i observasjon

Ser vi på to av de andre informantenes omtaler prioriterer de i større grad elevene og elevenes atferd som utgangspunkt for observasjonene. Gjennom å bruke seg selv og sine oppfattelser, mener de at de kan oppfatte hvordan det er å være elev i den konteksten. Dette er også en arbeidsform hvor de personlige handlingskompetansene er i sentrum for hvilke tiltak som anbefales. De beskriver i sin omtale det Johnsen (2013) beskriver som tolkende observasjoner, hvor de legger vekt på at de kan forstå hvordan det er å være elev i denne klassen med bakgrunn i observasjonene. Tolkende observasjoner blir forstått som en usikker metode (Johnsen, 2013), men rådgiverne poengterer at de i etterkant av observasjonene diskuterer sine funn med lærerne, hvor de stiller spørsmål rundt observasjonene og tolkningene for å sikre validiteten i arbeidet. Men av minst like viktig betydning er at elevene som har blitt observert blir spurt, noe tjenesten har blitt kritisert for å ikke legge til rette for (Barneombudet, 2017). For det er kun de som kan gi de rette svarene på om tolkningene til observatørene stemmer.

Med bakgrunn i at observasjon er en metode hvor mye er opp til den individuelle observatøren (Bjørndal, 2017; Johnsen, 2013), er det viktig at rådgiverne kritisk reflekterer over egne verdier og forståelser. En av rådgiverne forteller at hun mener hun har lært seg å legge sine verdier til side og observere objektivt. Hun fremhever at hun har reflektert rundt hva hun står for og skapt seg en bevissthet for hvordan hun kan løse denne utfordringen for å gi best mulig hjelp til lærerne. Det at hun klarer å legge sine egne verdier på hylla og observere objektivt er i strid med rådende teorier omkring observasjon, og vil kunne være svakhet i arbeidet (Bjørndal, 2017; Nygren, 2004). Schön (1991) forteller oss at profesjonsutøverne aldri vil kunne produsere objektiv viten, da tidligere erfaringer og teorier i utøverens handlingsberedskap alltid vil være med å sette sitt preg på situasjonen (Donald A. Schön, 1991). Bjørndal (2017) bekrefter dette og forteller at en god observatør må ha evne til å være kritisk vurderende til sine egne observasjoner og være klar over at man aldri kan legge vekk sin bakgrunn og erfaringer. På den annen side er et ideal i veiledningen å produsere objektiv viten (Bjørndal, 2017), antagelig er det denne rådgiveren strekker seg etter. Men faren ved å tro at man kan produsere objektiv viten er at man ureflektert gir sine egne tolkninger gyldighet som direkte observasjoner, at man forveksler objektiv informasjon og subjektiv tolkning av opplevelsene. I forbindelse med bidraget til et godt skolemiljø kan observasjoner basert på subjektive tolkninger føre til at tiltak blir basert på feil informasjon, og dermed ugyldige tiltak som kan virke mot sin hensikt.

Ved at rådgiverne arbeider alene under observasjonene er det som vi har sett en tett kobling mellom rådgivernes handlingskompetanser og bidrag til skolemiljøet. I den forbindelse skal oppgaven gå inn på en alternativ måte å organisere observasjonene på for å utnytte tjenestens sammensatte handlingskompetanse.

Lavterskelteamet har en annen måte å gjennomføre observasjonene på, der er to rådgivere ute og observerer på samme bestilling. På denne måten kan de to rådgiverne diskutere mulige løsninger og innramminger de har sett gjennom observasjonene før de gjør det samme med læreren. Det blir dermed en slags dobbel metaprosess og utnyttelse av rådgivernes tverrfaglige handlingskompetanse (Johnsen, 2013). På denne måten bidrar de på mange måter til en kvalitetssikring av eget arbeid som ikke er tilstede i individuelt arbeid. Rådgiverne

forteller at lavterskel teamet var en arbeidsform de selv kom frem til på kontoret etter et ønske om å jobbe mer med systemene.

I lavterskelteamet gjennomfører de alltid to observasjoner, noe som også bidrar til å sikre observasjonens gyldighet. Hvor de enten kan bekrefte eller avkrefte det de så i den første observasjonen. Dette er en fordel fordi det er flere forhold som kan påvirke observasjonene som rådgivernes sammensetning av handlingskompetanse, men også lærernes eller elevenes oppførsel kan bli påvirket av observatørens tilstedeværelse (Bjørnstad, 2017). En interessant erkjennelse fra lavterskel teamet, er at de to observatørene som observerer samme klasse og skal løse samme bestilling, ofte ser ulike ting under observasjonene. Det kommer frem at de i drøftingene flere ganger ikke har sett ting den andre observatøren har sett, eller ikke har tillagt observasjonen verdi. Dette er i overensstemmelse med rådende teorier på feltet (Bjørndal, 2017; Gadamer, 1989; Nygren, 2004; Donald A. Schön, 1991) som forteller at din egen forståelseshorisont skapt gjennom din bakgrunn og de personlige, profesjonelle deltakerbanene (Nygren, 2004) vil påvirke hva yrkesutøveren legger vekt på og hvordan yrkesutøveren forstår situasjonene de observerer. Det handler om at de rådgiverne må velge fokus underveis i observasjonene, og fokuset de velger kan avhenge av de kunnskapene og verdiene som ligger til grunn i handlingskompetansen. Gjennom å være to rådgivere som i etterkant kritisk reflekterer over observasjonene vil de bidra til økt gyldighet og utnyttelse av kontorets handlingskompetanse.

Rådgiverne gir uttrykk for at observasjonene kombinert med veiledninger av lærerne er av avgjørende betydning i arbeidet med skolemiljøet. Observasjonene gir muligheter for å få ett helhetlig inntrykk av situasjonene som skal løses, men observasjonene er også utfordrende å gjennomføre og krever høy kompetanse og kjennskap til utfordringer blant rådgiverne. Rådgiverne viser generelt god innsikt i observasjon som metode og observasjon og veiledningskompetanse utgjør en viktig del av rådgivernes bidrag til skolemiljøet. Rådgiverne erkjenner også at det må velges fokus og at enkelte ting vil få mindre oppmerksomhet på bakgrunn av hva som blir vektlagt. Det har vi sett eksempler på, blant annet gjennom at rådgiverne ser ulike ting under samme observasjon. På denne måten kan vi regne observasjonene som en adekvat, men noe usikker arbeidsmetode som må sikres gjennom grundige samtaler med lærerne. Det er en metode som er sterkt personavhengig og avhenger i

stor grad av den enkeltes handlingskompetanser. Det at rådgiverne har ulike observasjonsmetoder de foretrekker, tyder på at de har stor grad av kontroll over yrkesrelevante ytre forhold (Nygren, 2004) og at de i liten grad sosialiseres inn i eksisterende praksisfellesskap (Nygren, 2004). Stor grad av ytre kontroll tyder på tillitt til rådgiverne, og Schön poengterer at dette er viktig for å løse arbeidsoppgavene. Men det betyr igjen at rådgivernes individuelle, profesjonelle deltakerbaner (Nygren, 2004) er av stor betydning for bruken av deres store handlingsrom.

5.9 Handlingsrom – muligheter og begrensninger

Mandatet som er gitt tjenestens rådgivere er utformet både gjennom statlige lover, forskrifter, rundskriv og kvalitetskriterium, samtidig er det lokale planer og overordnede målsetninger på hvert enkelt kontor. Tilsammen utgjør dette det overordnede mandatet fra fellesskapet som påvirker den enkeltes forvaltning av handlingskompetansen (Nygren, 2004). Disse rammene og reglene legger også utgangspunktet for rådgivernes handlingsrom. Dette handlingsrommet er rådgiverne avhengig av for å løse arbeidsoppgavene, men størrelsen og benyttelsen av handlingsrommet kan diskuteres. Begrepet handlingsrom kan knyttes til Nygrens (2004) begrep kontroll over yrkesrelevante ytre faktorer, som innebærer at rådgiverne på yrkesrelevante områder er i stand til og har mulighet til å påvirke valgene som gjøres. Dette kan innebære valg av metode eller arbeidsverktøy, men det kan også være prioritering av ressurser (Nordahl, 2018). Som vi har sett har rådgiverne tilsynelatende høy grad av kontroll over sin arbeidshverdag. Det de derimot ikke kan påvirke er arbeidsmengden, da de alle er satt til å løse både system og individsaker, derigjennom å skrive sakkyndige vurderinger. Men ellers som vi har sett har de full kontroll over valg av metoder, planlegging av arbeidsdager, møter, observasjoner og veiledninger. Schön (1991) knytter dette til tiltro til profesjonsutøvernes ferdigheter, og argumenterer for praktisk handling bestående av refleksjon over valg av metoder. Som vi skal se kan en slik kontekst for enkelte rådgivere virke fremmende og utviklende, mens for andre kan det virke hemmende og forvirrende (Biesta & Tedder, 2007).

5.10 Ulike preferanser for benyttelse av handlingsrommet

Rådgiverne er delte i formeningene om det store handlingsrommet de disponerer. Enkelte er svært godt fornøyd med å skape sin egen arbeidsplass, andre mener det store handlingsrommet fører til ulik praksis innad på kontorene og ulike forventninger fra skolene. Med dette utgangspunktet kan vi se at handlingsrommet har to potensialer, ett der rådgiverne benytter handlingsrommet til å utnytte sin kompetanse og velge de metodene som er best egnet til å løse oppgavene i tråd med Schön (1991) sine anbefalinger. Ett annet er at handlingsrommet bidrar til å skape forvirring og usikkerhet, og at rådgiverne fremfor å benytte seg av handlingsrommet gjennom å utnytte sin handlingskompetanse, handler ukritisk i en ring av selvforsterkende systemer (Schön, 1991).

Rådgivernes bakgrunn og utvikling av handlingskompetanse utgjør bakgrunnen for bidraget som kommer gjennom benyttelsen av handlingsrommet. Det er med andre ord en tydelig sammenheng mellom utviklet handlingskompetanse og bidrag til skolemiljøet gjennom ulik benyttelse av handlingsrommet. Dette blir illustrert gjennom to rådgivere. Der den ene har utviklet sin handlingskompetanse innenfor tilrettelegging og prioriterer hvordan de kan gjøre tilpasninger innenfor den ordinære undervisningen, har den andre rådgiveren utviklet kunnskap på atferd og utredninger av den enkelte elev. Gjennom dette har den første rådgiveren en handlingstendens som innebærer å bruke handlingsrommet til å komme tidlig inn og arbeide med forebygging i den ordinære undervisningen. Den andre rådgiveren med bakgrunn i sine kunnskaper arbeider mer tradisjonelt etter henvisning. Hun har en vente og se holdning (Nordahl, 2018), fordi hun er av forståelsen at det er her hennes arbeidsoppgaver er. På denne måten kan vi si at hun ikke opplever samme grad av handlingsrom eller benytter seg av det i like stor grad.

Forskjellen mellom de to viser seg blant annet i deres omtaler av kontaktmøtene. Der den ene omtaler at hun arbeider mye med tjenestens systemmandat. Mens den andre rådgiveren forteller at de stort sett diskuterer enkeltelever og mulige henvisninger av enkeltelever. Begge rådgiverne virker å ha avklart sitt bidrag til skolemiljøet med skolene, i tråd med Utdanningsdirektoratets (2019) retningslinjer for tjenesten. Men som vi kan se har de ulike bidrag til skolemiljøet, utfra deres kunnskaper som er opparbeidet gjennom personlige, profesjonelle deltakerbaner (Nygren, 2004). Med andre ord tolker de reglene og føringene

som er lagt og handler i tråd med det de selv tror på med bakgrunn i deres kunnskap (Biesta & Tedder, 2007).

Ulikhetene kan knyttes til kompetanse, men også til tilnærming og forståelse av mandatet. Rådgiveren som har gått SEVU PPT videreutdanninger, omtaler at hun etter SEVU PPT begynte å prioritere arbeidet annerledes fordi hun fikk en ny forståelse for systemarbeidet. Nå ser rådgiveren at hun faktisk har anledning gjennom sitt handlingsrom til å arbeide forebyggende, og gjennom å opplyse skolene om denne muligheten kommer hun også i en posisjon til å gjøre det. Gjennom fagspråket markedsfører hun sin handlingskompetanse og sine muligheter i sitt handlingsrom. I motsetning til en avventende holdning, kan vi forstå det som at hun har en aktivt handlende holdning gjennom å nyttiggjøre seg av sin kompetanse i arbeidet med skolene. Samtidig som hun er i dialog med skolene for å sikre relevansen og sammenhengen i bidraget med skolens målsetninger og ønsker. Som vi forstår utnytter hun den profesjonelle tiltroen og handlingsrommet i stor grad

5.11 Private praksiser i benyttelsen av handlingsrommet

Men handlingsrommet bidrar også til utfordringer. Rådgiverne har omtalt at de skaper sine private praksiser utfra egen bakgrunn i møtet med skolene. I dette legges det at de arbeider ulikt, noe vi også har sett i deres omtaler av arbeidsmetoder og tilnærminger til praksis. Private praksiser kan være ønskelig, i den grad de bidrar til å utnytte rådgivernes kompetanser, og at de er private utfra en universaliserende plattform på kontoret (Nygren og Fauske, 2010). Derimot virker det på rådgivernes uttalelser som at det ikke i tilstrekkelig grad eksisterer en felles plattform for arbeidet. Fordi rådgiverne i stor grad skaper et eget samarbeid med skolene med utgangspunkt i egen handlingskompetanse og forståelse, og at andre rådgivere fra samme kontor opplever det svært utfordrende i etterkant av skolebytter å samarbeide med den nye skolen. Dette viser at det også innad på kontorene eksisterer store forskjeller i arbeidsmetoder, og det vi kan anta er private praksiser uten en forankring i kontorets fellesskap.

For en av mine informanter har dette ført til at hun opplever svært ulike forventninger til samarbeidet fra skolene. Det stilles ulike krav til hennes kompetanse og ulike krav til hennes roller i samarbeidet. De ulike rollene og forventningene har ført til det Nygren (2004) omtaler

som ambivalens og usikkerhet i yrkesrollen. Hun gir derfor heller ikke uttrykk for noen tydelige handlingsberedskap. Dette inntrykket forsterkes gjennom at hun selv ønsker seg tydeligere føringer på hvordan hun skal utføre sitt mandat. Hun poengterer videre at det i den senere tiden har blitt satt fokus på og vektlagt tjenestens systemarbeid og at rådgiverne skal prioritere disse oppgavene. Samtidig forteller hun at det i hennes kommune kun etterspørres tall og antall henvisninger og at det kun er søkelys på individsakene fra kommunens side. Dette bidrar til forvirring omkring egen rolle. Rådgiverne reflekterer i den forbindelse ulikt rundt private praksiser. Noen mener det er en nødvendighet for å benytte seg av sin personlige handlingskompetanse, andre mener det er uønsket og bidrar til uklare forventninger og hindrer utnyttelsen av egen handlingskompetanse.

Spørsmålet i denne sammenheng er om de private praksisene er tilfeldig valgt på bakgrunn av rådgivernes individuelle preferanser, eller om de blir tilpasset de enkelte situasjonene rådgiverne arbeider med. Er det slik at rådgiverne kritisk reflekterer og analyserer situasjonene og deretter velger innfallsvinkel eller blir selvforsterkende metoder utgangspunktet for hvordan de forstår situasjonene i klasserommet (Junge, 2012). Med bakgrunn i rådgivernes beskrivelser av favoriserte metoder er det grunn for å tro at de har sine ønskede metoder, en informant kommenterer i den sammenheng at de vrir sakene sine til å passe metoden. Dette vil i så fall være svært ukritisk metodebruk og benyttelse av handlingsrom. Samtidig påpeker andre av mine informanter at de tilpasser arbeidsmetodene utfra skolens forespørsler og refleksjoner rundt problemstillingen. Dermed kan ikke ett klart svar fremmes uten videre utforskning av spørsmålet, men en antagelse vi kan danne oss med bakgrunn i rådgivernes uttalelser er at refleksjonen rundt metodebruk varierer og det bygger opp under forståelsen av at arbeidet er svært personavhengig.

Etterlysningen av utviklende drøftinger i praksisfellesskapet kan sees i denne sammenheng. Schön (1991) fremmer en antagelse om at for å skape en felles plattform og utvikle handlingskompetanser internt må man ikke kun reflektere over handlingene og metodene, men også over variabler som verdier og hvilke mål som ligger til grunn. Uten slike drøftinger på kontorene er det fare for at de private praksisene får gå ufortrødent videre uten kritisk refleksjon, og på denne måten vil ikke rådgivernes handlingskompetanse bli utnyttet eller utviklet innad på kontoret. Private praksiser viser seg ikke bare på tvers av kontorer, men også

innad på kontorene og innad i samme team på kontorene. Utviklende drøftinger med ett faglig språk kan bidra til å skape klarhet i forvaltning av mandatene og de overordnede målene som ligger til grunn for arbeidet (Schön, 1991) og avdekke metoder og oppfatninger som tas for gitt i praksisfellesskapet. En tydelig felles plattform å arbeide utfra vil være et universaliserende og disiplinierende element i rådgivernes benyttelse av handlingsrommet (Nygren og Fauske, 2010).

5.12 Fragmenterte enheter utfra en felles plattform

Handlingsrommet til rådgiverne kan ses på som en mulighet til å skape fragmenterte enheter i det pedagogiske arbeidet. De vil gi muligheter til å være fleksible og rådgiverne har muligheten til å tilpasse metodene til de lokale kontekstene som utfordringen skal løses innenfor ved å ta i bruk sin handlingskompetanse (Nygren et al., 2010). Denne muligheten til å tilpasse arbeidsmetoder lokalt og få utnyttet sin ulikt utviklede handlingskompetanse i arbeidet er antageligvis en nødvendighet i et så mangfoldig arbeid som rådgiverne bedriver. Men det vil være nødvendig med en felles plattform som arbeidet baseres på (Nygren et al., 2010), noe som det kan se ut til at er fraværende i de PP- tjenestene oppgaven har fått innsikt i. En felles plattform kan skapes gjennom språklige drøftinger av tjenestens mandat og virke. Det krever også at rådgiverne kritisk reflekterer (Schön, 1991) over valg av metode utfra bestillingene som gjøres og målene som er i enden av bestillingene. Og at de ikke havner i det Schön (1991) omtaler som «Selvforsterkende systemer» som det tilsynelatende finnes i de PP- tjenestene oppgaven har undersøkt, der den individuelt favoriserte metoden automatisk blir valgt uavhengig av den lokale konteksten. For å unngå slike selvforsterkende systemer må tjenestens rådgivere tørre å åpne opp om eventuelle usikkerheter gjennom å benytte seg av faglige begreper og erkjenne at ingen situasjon er gitt på forhånd. De må inngå i situasjonene med en nedenfra og opp holdning, på den måten at utfordringer og empirien danner grunnlaget for valg av metode. På denne måten kan en link mellom forståelse, handling og resultat skapes (Schön, 1991). I disse situasjonene kan rådgivernes erfaringsbaserte handlingskompetanser både være et gode og et onde. Det hele avhenger av om yrkesutøverne bruker erfaringen til å gjenkjenne og strukturere situasjonen for å kunne anvende en adekvat metode, eller om de ukritisk går utfra at en metode som tidligere har fungert vil fungere også i denne situasjonen.

I dette arbeidet for å unngå selvforsterkende systemer må rådgiverne supplere sin foretrukne handlingsberedskap med det Schön (1991) omtaler som refleksjon i handling. De må vurdere sine metoder og sine tiltak, og se på hva de får ut av det i hver enkelt situasjon. Her illustrert ved en rådgivers uttalelser hvor hun beskriver sitt arbeid med nye elever som ett slags eksperiment, i tråd med Schön (1991) sine tanker om hvordan praksisutøvere bør sette i gang tiltak. Det er en prosess hvor man etter et tiltak lytter til situasjonens «back talk» og ser om man får det ønskede utfallet av handlingen. I denne prosessen er det avgjørende at rådgiverne er åpne for uventede virkninger av sitt tiltak som kan skape en ny forståelse av situasjonen. En rådgiver forteller i den sammenheng om hvordan hun forsøker å ha ulike innfallsvinkler og ulike måter å ramme inn situasjonen på, ettersom hun eksperimenterer med ulike tiltak og hører på situasjonens «back talk» for å løse situasjonen i tråd med sine mål og ønsker. Hun forteller at hun har ulike verktøy i sin handlingskompetanse som hun kan tilpasse og ta i bruk i arbeidet med skolemiljøet, og på forhånd og underveis evaluerer hun og tilpasser verktøyene. Hun skaper tilpassede, kontekstuelle ferdigheter (Nygren, 2004) underveis gjennom å benytte seg av analytiske og syntetiske ferdigheter i handlingskompetansen. Gjennom dette arbeidet fremstår rådgiveren nærmest som en handlende aksjonsforsker i praksis.

Den refleksive dialogen med situasjonen vil alltid være viktig i arbeidet med mennesker, da mennesker er av ulik karakter og tiltak og forståelser vil påvirke ulike mennesker ulikt. Med støtte i Hausstätter (2016) som forteller at å arbeide med mennesker er ett «ikke *lineært, ikke entydige og ikke forutsigbart arbeid. I en verden med konstante endringer, uforutsette hendelser og omgivelser man ikke kan kontrollere.*» (Hausstätter, 2016, s. 3).

I dette arbeidet vil rådgiverne forholde seg til de ulike formene for usikkerhet og vurdere situasjoner og tiltak utfra sin handlingskompetanse og sin handlingsberedskap. De gjør det Schön (1991) omtaler som å sette den vitenskapelige kunnskapen i dialog med den kunstneriske vurderende formen for viten. Gjennom en felles plattform for arbeidet vil rådgiverne kunne utnytte sin handlingskompetanse gjennom å tilpasse de faglige metodene til skolens lokale behov. Dette er en prosess som lederne på PP- kontorene, de enkelte rådgiverne og lærerne må gjøre sammen for å tilstrekkelig kunne utnytte rådgivernes individuelle handlingskompetanse. Dette handler i stor grad om å integrere rådgivernes

handlingskompetanser på en helhetlig måte, slik at de kan se hvordan for eksempel lærerens lederstil påvirker de enkelte elevene og hvordan elevene påvirker systemet. Det handler om å utnytte både de individuelle og systemiske handlingskompetansene på best mulig vis. Som vi har sett er PP- tjenesten en tjeneste som består av ulike kompetanseprofiler, men rådgiverne har beskrevet høy og faglig relevant kompetanse som står i stil med oppgavene om å løse komplekse og utfordrende skolemiljø saker. Men for at de skal bli løst må ressursene utnyttes til det fulle i en helhetlig tilnærming til oppgavene hvor empirien skaper utgangspunktet for metodene som blir tatt i bruk, og det må skapes rom til refleksjoner både i praksisfellesskapene og hos den individuelle rådgiver. Samtidig må den sammensatte kompetansen utnyttes gjennom at rådgiveren med rett handlingskompetanse får de relevante arbeidsoppgavene, eventuelt ved at rådgiverne i større grad samarbeider som i lavterskelteamet.

Som vi kan se representerer rådgivernes handlingsrom både muligheter, men for enkelte også en begrensning. Det er en unik mulighet til å påvirke arbeidet lærerne gjør i skolen, samtidig kan det være en fallgrube i form av ukritisk bruk av metoder. Det vi kan si er at arbeidet er sterkt personavhengig og at mye er opp til den enkelte rådgiver og hans eller hennes kompetanse.

Rådgivernes handlingskompetanse for arbeid med skolemiljøet oppleves som høy og relevant, men sammensatt på ulikt vis, og som gjør seg synlig i benyttelsen av handlingsrommet de har. Det vil antagelig være nyttig med en bred og sammensatt handlingskompetanse for rådgiverne, med et stort metoderepertoar som gjør at de kan møte mangfoldet av arbeidsoppgavene som omhandler skolemiljøet. Dette repertoaret finnes hos de ulike rådgiverne på kontoret, utfordringen ligger i å utnytte og utvikle den tilstrekkelig og samtidig fremme utviklende praksis innad på kontoret hvor rådgiverne kan lære av hverandres praksis og tilnærminger. Dette vil kunne bidra til utvikling innenfra organisasjonen, som vil kunne være supplerende for utviklingen av rådgivernes handlingskompetanser. På denne måten kan rådgiverne på en helhetlig måte bidra til å skape gode skolemiljøer gjennom å nyttiggjøre seg av sin handlingskompetanse ved å utvikle systemene og gjennom dette arbeidet verne om de individuelle behovene som finnes i systemene.

6 Konklusjoner

For å konkludere vil oppgaven gi svar på de tre forskningsspørsmålene oppgaven har arbeidet med. Forskningsspørsmål en «*Hvordan beskriver PP- rådgiverne egen handlingskompetanse?*» Rådgiverne innehar utstrakt kunnskap om ulike påvirkninger som omhandler skolemiljø og tiltak som kan settes i gang for å bedre skolemiljøene (Hattie, 2009; Helmke & Rasmussen, 2013; Nordahl, 2018). De trekker frem kompetanse på relasjonelt arbeid, faglig og sosial klasseledelse, kompetanse på å observere lærer, elev og klassen og veiledningskompetanse. Totalt sett opplever rådgiverne egen handlingskompetanse som bred og god, sett i lys av relevante teorier bekreftes dette synet. Det som også kommer frem er at handlingskompetansen er utviklet på ulikt vis. Rådgiverne legger i stor grad vekt på sine individuelle deltakerbaner i utførelsen av praksis. Og den enkelte handlingskompetansen kan på visse områder utvikles, blant annet innenfor det systemiske arbeidet og evnen til å se skolemiljøet på en helhetlig måte. Men også å vurdere lærernes faglige ferdigheter.

Forskingsspørsmål to «*Hva slags kompetanse opplever PP- tjenestens rådgivere som relevant for å arbeide med skolemiljøet?*». Her trekkes både systemiske kompetanser og individkompetanser inn, i form av veiledning av lærere i spørsmål rundt klasseledelse, relasjoner og innsikt i hvordan ulike behov hos enkeltelever kan møtes. Rådgiverne forteller at en helhetlig sammensetning av de to er avgjørende for deres arbeid med skolemiljøet. På denne måten bygger rådgiverne opp under omtalene Nordahl (2018) og Eriksen (2017) har i forbindelse med å bevare tjenestens tverrfaglige sammensetning. Ett viktig punkt i den forbindelse er utnyttelsen av handlingskompetansen og overføring av kompetanse innad på kontorene. I den forbindelse virker utviklingen av refleksive og analytiske kompetanser som ett ønske, hvor rådgiverne kan forbinde praksis og teori og gjennom et stort metoderepertoar tilpasse metodene til de lokale behovene. Kompetanse på observasjon og veiledning er viktig for rådgiverne i utførelsen av praksis. Rådgiverne innehar god kunnskap om observasjon og veiledning, men praktiserer de ulikt. Observasjonene er personavhengig, og viser sammenhenger mellom handlingskompetanse og bidrag til skolemiljøet. I veiledningene kommer det frem at rådgiverne og lærerne skaper en egen forståelse av virkeligheten, og at rådgivernes preferanser er en stor del av virkeligheten som skapes.

Forskingsspørsmål tre «*hvilke sammenhenger beskriver PP- tjenestens rådgivere mellom egen handlingskompetanse og utviklingen av ett godt skolemiljø?*» Gjennom svar på dette spørsmålet har vi sett at det er tydelige sammenhenger mellom rådgivernes handlingskompetanser og bidrag inn i skolemiljøet. Bidraget fremstår som personavhengig

ved at rådgiverne overfører sine handlingskompetanser til lærerne, hvor egen forståelse har mye å si for virkeligheten som blir skapt og hvilket bidrag som blir gitt inn i skolemiljøet. Sammenhengen viser seg gjennom private praksiser og selvforsterkende systemer i benyttelsen av handlingsrommet. Her vil utnyttelse av handlingskompetansen være avgjørende. Private praksiser kan være ønskelig, men til grunn må det ligge en universaliserende felles plattform på kontorene. Et mulig tiltak i den sammenheng er arbeidsformen hvor to rådgivere arbeider sammen og supplerer hverandres synspunkter for å utnytte den tverrfaglige handlingskompetansen. En viktig del vil også være å benytte seg av denne kompetansen innad på kontoret, for eksempel gjennom i større grad å fordele saker etter kompetanse.

Svaret på hovedproblemstillingen «*Hvordan opplever Pedagogisk Psykologisk- Tjenestes rådgivere at egen handlingskompetanse utvikles for å bidra til skolemiljøet?*» Blir gjennom forskningsspørsmålene at rådgiverne opplever handlingskompetansen sin som godt utviklet gjennom sine utdanninger, kurs og erfaringer. Rådgivernes beskrivelser viser at de innehar ulike handlingskompetanser som legger grunnlaget for ulike tilnærminger til oppgavene. I lys av mangelen på en felles plattform å arbeide utfra skapes det private praksiser som ikke i stor nok grad utnytter de enkeltes handlingskompetanser.

Tjenesten har behov for en tverrfaglig handlingskompetanse som i større grad utnytter de ressursene som finnes gjennom en integrering av individ- og systemkompetansene. De må møte situasjonene med en nedenfra og opp holdning som gjør at empirien danner grunnlaget for valg av metode. På denne måten kan en link mellom forståelse, handling og resultat skapes. I forbindelse med utvikling av handlingskompetanse virker det som en egnet strategi å videreføre satsinger på erfaringsbaserte videreutdanninger. Da det her har blitt skapt forståelser og verdier som påvirker bidraget til de aktuelle rådgiverne i retning systemene. Ved å utvikle handlingskompetanser på helhetlig og systemisk arbeid og markedsføre disse kompetansene i arbeidet på skolen kan ressurser i større grad frigjøres fra det individarbeidet. Hvis handlingskompetansen i større grad utnyttes og utvikles mot ett helhetlig arbeid med systemene vil det kunne føre til betydelige bidrag fra PP tjenesten. Med ett helhetlig arbeid og en felles forståelse mellom skole og rådgiver angående utnyttelse av rådgivers handlingskompetanse vil den største delen av elevene bli ivaretatt gjennom tilpasninger i det ordinære skolemiljøet. Som vi har sett har gitt suksess i for eksempel PPR i Danmark. På lik linje vil de elevene som er i behov av spesialpedagogiske opplegg bli ivaretatt ved at tjenesten har en sammensatt kompetanse.

7 Interessante spørsmål for fremtiden

Interessante spørsmål for fremtiden i forbindelse med min studie vil være å undersøke i hvilken grad den økte handlingskompetansen som er tilegnet gjennom SEVU PPT bidrar til varige økt bidrag i arbeidet med skolemiljøet. For å undersøke dette vil man for eksempel kunne benytte seg av en casestudie hvor man undersøker hvordan rådgiver og lærer samarbeider og deretter lærers arbeid med skolemiljøet over en lengre periode.

Det vil også være interessant å undersøke hvordan rådgivernes handlingskompetanse i større grad kan utnyttes, og knytte dette til tjenestens organisering og tilknytning til arbeidsoppgavene på skolene. Hvordan kan det sikres at den rette rådgiveren med rett kompetanse arbeider med de rette sakene? Kan det for eksempel opprettes egne team som kun arbeider med systemene, lignende lav terskel teamet som blir belyst gjennom denne oppgaven og andre team som tar for seg sakkyndige vurderinger?

I forbindelse med SEVU PPT videreutdanningen har det også blitt opprettet en nettbasert læringsressurs som er tiltenkt å bidra til økt refleksjon og økt kompetanse for PP- rådgiverne. En interessant undersøkelse kan være å undersøke i hvilken grad rådgiverne benytter seg av denne og om den bidrar til endret og bedret praksis.

8 Litteraturliste

Den Nasjonale Forskningsetiske komite (2016) Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, humaniora, juss og teologi. Hentet Januar 5, 2019 fra: <https://www.etikkom.no/forskningsetiske-retningslinjer/Samfunnsvitenskap-jus-og-humaniora/>

Høgskolen INN, I. N. N. (2019, February 1). *Pedagogikk - Master*.

Hentet: Mars 5, 2019, fra <https://www.inn.no/studier/studietilbud/skole-barnehage-og-pedagogikk/master-i-pedagogikk>

Kunnskapsdepartementet. (0998, July 17). Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa (Opplæringslova) – Spesialundervisning – Pedagogisk psykologisk tjeneste. Hentet Mars 5, 2019, from https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61/KAPITTEL_11

Kunnskapsdepartementet. (2010–2011).. *Læring og fellesskap*. (Meld. St. nr.18 (2010-2011))

Hentet Mars 5, 2019, from <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld-st-18-20102011/id639487/sec1>

Undervisningsministeriet (u.å.) Danmark – publikation om PPR *Veiledning om PPR Pædagogisk psykologisk rådgivning*. Hentet Mars 5 fra:

<http://static.uvm.dk/Publikationer/2001/ppr/hel.htm#1.%20Indledning>

Utdanningsdirektoratet (n.d) Hva gjør PP tjenesten?

Hentet: Januar 3, 2019 fra: <https://www.udir.no/kvalitet-og-kompetanse/samarbeid/pp-tjenesten/hva-gjor-pp-tjenesten/>

Utdanningsdirektoratet. (n.d.). PP-tenesta arbeider førebyggjande.

Hentet Mars 5, 2019, from <https://www.udir.no/kvalitet-og-kompetanse/samarbeid/pp-tjenesten/kvalitetskriterium-i-pp-tenesta/pp-tenesta-arbeider-forebyggjande/>

Utdanningsdirektoratet (2017) Skolemiljø (3).

Hentet Februar 4, 2019 fra <https://www.udir.no/regelverkstolkninger/opplaring/Laringsmiljo/skolemiljo-udir-3-2017/>

Utdanningsdirektoratet (2016) Kvalitetskriterium i PP- tenesta

Hentet Februar 2 fra: <https://www.udir.no/kvalitet-og-kompetanse/samarbeid/pp-tjenesten/kvalitetskriterium-i-pp-tenesta/>

Utdanningsdirektoratet. (2019, January 29). Skolemiljøtiltak - relasjonsarbeid.

Hentet Mars 10, 2019, fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/skolemiljo/tiltak-skolemiljo/skolemiljotiltak-relasjonsarbeid/>

- Alvesson, M. & Sköldberg, K. (2008). *Tolkning och reflektion : vetenskapsfilosofi och kvalitativ metod* (2. oppl. utg.). Lund: Studentlitteratur.
- Andrews T, Lødding B, Fylling I & B-C, H. (2018). Kompetanseutvikling i ett mangfoldig landskap. Om virkninger av strategi for etter- og videreutdanning i PP tjenesten. Evaluering av strategi for etter- og videreutdanning i PP tjenesten (SEVU PPT).
- Barneombudet. (2017). Uten mål og mening? Elever med spesialundervisning i grunnskolen.
- Bergkastet, I., Duesund, C., Westvig, T. S. & Keeping, D. (2019). *Trygt og godt skolemiljø : inkludering faglig og sosialt* (2. utg. utg.). Oslo: Gyldendal.
- Biesta, G. & Tedder, M. (2007). Agency and learning in the lifecourse: Towards an ecological perspective. *Studies in the Education of Adults*, 39(2), 132-149.
<https://doi.org/10.1080/02660830.2007.11661545>
- Bjørndal, C. R. P. (2017). *Det vurderende øyet : observasjon, vurdering og utvikling i pedagogisk praksis* (3. utg. utg.). Oslo: Gyldendal akademisk.
- Brinkmann, S. (2013). *Qualitative Interviewing* United States: Oxford University Press.
- Cameron, D. L., Tveit, A. D. & Kovač, V. B. (2011). *En undersøkelse om PP-tjenestens arbeid med barnehagen*. Kristiansand: Universitetet i Agder.
- Eik, L. T. (2015). Barnehagelæreres profesjonsspråk: Et språk for kritisk undersøkelse og begrunnet begeistring. I. Bergen: Fagbokforl., cop. 2015.
- Eriksen. (2017). <Eriksen-Fra-PPT-til-Pedagogisk-tjeneste.pdf>.
- Eriksen, I. M. & Lyng, S. T. (2018). *Elevenes psykososiale miljø : gode strategier, harde nøtter og blinde flekker i skolemiljøarbeidet*. Bergen: Fagbokforl.
- Fylling, I. & Handegård, T. L. (2009). *Kompetanse i krysspress? : kartlegging og evaluering av PP-tjenesten*. Bodø: Nordlandsforskning.
- Gadamer, H.-G. (1989). *Truth and method* (2nd, rev. ed. translation revised by Joel Weinsheimer and Donald G. Marshall. utg.). London: Sheed & Ward.
- Greig, A., MacKay, T. & Ginter, L. (2019). Supporting the mental health of children and young people: a survey of Scottish educational psychology services. *Educational Psychology in Practice*, 1-14. <https://doi.org/10.1080/02667363.2019.1573720>
- Groven, B. (2003). Evaluering av Samtak og samtidige prosesser i skolen i Nord-Trøndelag. I: Levanger: Nordtrøndelagsforskning.
- Hattie, J. A. (2009). Visible learning: a synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement.
- Helmke, A. & Rasmussen, J. (2013). *Undervisningskvalitet og I? rprofessionalitet: diagnosticering, evaluering og utvikling af undervisningen* Dafolo.
- Helstad, K. & Øiestad, P. A. (2017). *Læreren som regissør : verktøy for ledelse i klasserommet*. Oslo: Cappelen Damm akademisk.
- Hustad, B.-C., Strøm, T. & Strømsvik, C. L. J. K. a. k. i. P.-t. N.-r. (2013). Kompetanse i PP-tjenesten-til de nye forventningene, (2).
- Hustad, B. & Fylling, I. (2010). Bære staur eller løfte i flokk? Evaluering av modellprosjektet Faglig løft for PPT. I: NF-rapport.
- Jacobsen, D. I. (2015). *Hvordan gjennomføre undersøkelser? : innføring i samfunnsvitenskapelig metode* (3. utg. utg.). Oslo: Cappelen Damm akademisk.
- Jensen, B. B. & Schnack, K. (1993). *Handlekompetence som didaktisk begreb* Aarhus Universitetsforlag.
- Johnsen, B. (2013). "Hva ser jeg når jeg ser? Og hva sier jeg at jeg ser?" : oppmerksomhet, observasjon, tilbakemelding. Oslo: Høgskolen i Oslo og Akershus.
- Junge, J. (2012). Kjennetegn ved læreres kollegasamtaler, og betydningen av disse for læringspotensialet i samtalene. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, (05), 373-386.
- Kvale, S., Brinkmann, S., Anderssen, T. M. & Rygge, J. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju* (3. utg., 2. oppl. utg.). Oslo: Gyldendal akademisk.
- Lave, J., Wenger, E. & Lave, J. (2003). *Situert læring - og andre tekster*. København: Reitzel.

- Law, C. E. & Woods, K. (2019). Reviewing and developing a psychological service's response to managing behavioural difficulties through action research. *Educational Psychology in Practice*, 35(1), 99-117. <https://doi.org/10.1080/02667363.2018.1539835>
- Malterud, K. (2011). *Kvalitative metoder i medisinsk forskning : en innføring* (3. utg. utg.). Oslo: Universitetsforl.
- Moen, T. & Tveit, A. (2012). *Samhandling mellom PP-rådgivere og lærere* Akademika.
- Molander, A. & Smeby, J.-C. (2013). *Profesjonsstudier : 2*. Oslo: Universitetsforl.
- Molander, A., Terum, L. I. & Studier av profesjonell yrkesutøvelse - kompetanseoppbygging i, p. (2008). *Profesjonsstudier*. Oslo: Universitetsforl.
- Nordahl, T. (2018). *Inkluderende fellesskap for barn og unge*. Bergen: Fagbokforl.
- Nordahl, T., Hemmer, K. J. & Hansen, O. (2012). *Klasseledelse*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Nygren, P. (2004). *Handlingskompetanse : om profesjonelle personer*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Nygren, P., Fauske, H. & Fredriksen, B. (2010). *Handlekompetence og ideologi : individ, profession og samfund*. København: Dansk Psykologisk Forlag.
- Schön, D. A. (1987). *Educating the reflective practitioner*.
- Schön, D. A. (1991). *The reflective practitioner : how professionals think in action*. Aldershot: Avebury.
- Säljö, R., Gilje, Ø. & Goveia, I. C. (2016). *Læring : en introduksjon til perspektiver og metaforer*. Oslo: Cappelen Damm akademisk.
- Thagaard, T. (2018). *Systematikk og innlevelse : en innføring i kvalitative metoder* (5. utg. utg.). Bergen: Fagbokforl.
- Thomassen, M. (2006). *Vitenskap, kunnskap og praksis : innføring i vitenskapsfilosofi for helse- og sosialfag*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Thuen, H. (2017). *Den norske skolen : utdanningssystemets historie*. Oslo: Abstrakt forlag.
- Tjora, A. H. (2017). *Kvalitative forskningsmetoder i praksis* (3. utg. utg.). Oslo: Gyldendal akademisk.
- Tveit, A., Hansen, O. & Nordahl, T. (2012). *Anerkjennelse, ros og regler i klasserommet*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Unesco. (1994). *The Salamanca Statement and Framework for action on special needs education: adopted by the World Conference on Special Needs Education; Access and Quality. Salamanca, Spain, 7-10 June 1994* Unesco.
- Vygotsky, L. S. (1986). *Thought and language*-Revised edition.
- Øvreeide, H. & Hafstad, R. (1998). *Marte Meo : Marte Meo metoden og utviklingsfremmende dialoger*. Århus: Systime.

Vedlegg nr.1 Intervjuguide

Innledningsspørsmål:

Hvor gammel er du?

Hvilken Utdanningsbakgrunn har du?

(Videreutdanninger? Kurs?)

og yrkesbakgrunn?

(Hvilken arbeidserfaring?)

(Har du vært innom andre yrker på veien?)

Kan du fortelle litt om din nåværende situasjon?

Kan du fortelle meg om din arbeidshverdag?

(Hva går arbeidet ditt ut på?)

Hvordan opplever du samarbeidet med skolene?

Hva legger du i begrepet skolemiljø?

Hva tenker du om forholdet mellom individuelle oppgaver og systemrettede oppgaver?

(Endringer i arbeidshverdagen etter utvidelse av mandatet? Kompetanse? Arbeidsmetoder?)

Hvordan vil du beskrive arbeidet med skolemiljøet?

(Hvilke bestillinger kommer? Hvordan går du frem I arbeidet?)

Hvilke metoder benytter du I arbeidet?

(Hvilke alternativer finnes?)

Hvordan har du utviklet kompetanse til å arbeide med skolemiljøsakene som beskrives?

Hvordan tilegner du deg ny kunnskap?

Hvilke verdier legger du vekt på I ditt arbeid med skolemiljøet?

Oppsummering

Har jeg forstått deg riktig? (Referer til viktige punkter som har kommet frem i samtalen)

Er det noe du ønsker å legge til?

Vedlegg nr.2

30.4.2019

Meldeskjema for behandling av personopplysninger

NSD NORSK SENTER FOR FORSKNINGSDATA**NSD sin vurdering****Prosjektittel**

Hvordan opplever Pedagogisk Psykologisk Tjenestes rådgivere at egen handlingskompetanse utvikles for å bidra til læringsmiljø på skolen?

Referansenummer

352008

Registrert

02.10.2018 av Sander Stenseth - 102245@stud.inn.no

Behandlingsansvarlig institusjon

Høgskolen i Innlandet / Fakultet for lærerutdanning og pedagogikk / Institutt for pedagogikk - Lillehammer

Prosjektansvarlig (vitenskapelig ansatt/veileder eller stipendiat)

Randi Nordlien, randi.nordlien@inn.no, tlf: 41242316

Type prosjekt

Studentprosjekt, masterstudium

Kontaktinformasjon, student

Sander Stenseth, steen_889@hotmail.com, tlf: 45201257

Prosjektperiode

22.08.2018 - 15.05.2019

Status

06.12.2018 - Vurdert

Vurdering (1)**06.12.2018 - Vurdert**

Det er vår vurdering at behandlingen av personopplysninger i prosjektet vil være i samsvar med personvernlovgivningen så fremt den gjennomføres i tråd med det som er dokumentert i meldeskjemaet med vedlegg den 06.12.2018, samt i meldingsdialogen mellom innmelder og NSD. Behandlingen kan starte.

MELD ENDRINGER

Dersom behandlingen av personopplysninger endrer seg, kan det være nødvendig å melde dette til NSD ved å oppdatere meldeskjemaet. På våre nettsider informerer vi om hvilke endringer som må meldes. Vent på svar for endringer gjennomføres.

TYPE OPPLYSNINGER OG VARIGHET

Prosjektet vil behandle alminnelige kategorier av personopplysninger frem til 15.05.2019.

LOVLIG GRUNNLAG

Prosjektet vil innhente samtykke fra de registrerte til behandlingen av personopplysninger. Vår vurdering er at prosjektet legger opp til et samtykke i samsvar med kravene i art. 4 og 7, ved at det er en frivillig, spesifikk, informert og utvetydig bekreftelse som kan dokumenteres, og som den registrerte kan trekke tilbake. Lovlig grunnlag for behandlingen vil dermed være den registrertes samtykke, jf. personvernforordningen art. 6 nr. 1 bokstav a.

PERSONVERNPRINSIPPER

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

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

DE REGISTRERTES RETTIGHETER

Så lenge de registrerte kan identifiseres i datamaterialet vil de ha følgende rettigheter: åpenhet (art. 12), informasjon (art. 13), innsyn (art. 15), retting (art. 16), sletting (art. 17), begrensning (art. 18), underretning (art. 19), dataportabilitet (art. 20).

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

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

FØLG DIN INSTITUSJONS RETNINGSLINJER

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

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

OPPFØLGING AV PROSJEKTET

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

Lykke til med prosjektet!

Kontaktperson hos NSD: Lise Aasen Haveraaen
Tlf. Personvern tjenester: 55 58 21 17 (tast 1)

Vil du delta i forskningsprosjektet

” Hvordan opplever Pedagogisk Psykologisk Tjenestes rådgivere at egen handlingskompetanse utvikles for å bidra til skolemiljøet? ”?

9

10 Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å beskrive opplevelser som rådgivere i PPT har gjennom deres arbeid med skolemiljøet. I dette skrivet gir vi deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

11 Formål

Jeg ønsker å undersøke rådgiveres beskrivelser av sammenhengen mellom kompetanse og utviklingen av et godt skolemiljø. Dette vil jeg gjøre gjennom å få høre hvilke begreper rådgivere knytter til begrepet kompetanse og hva slags kompetanse som oppleves relevant ute feltet. Formålet med oppgaven er å beskrive praksis utfra praksisutøvernes øyne og subjektive opplevelse.

Min problemstilling er Hvordan opplever Pedagogisk Psykologisk Tjenestes rådgivere at egen handlingskompetanse utvikles for å bidra til ett godt skolemiljø?

På bakgrunn av dette vil jeg undersøke hvilke sammenhenger rådgiverne selv beskriver, hvilke begreper de bruker i beskrivelsene og hvilke "deler" av handlingskompetansen som blir opplevd relevant for praksis.

Dette oppgaven blir utformet og levert som min masteroppgave i pedagogikk ved høyskolen innlandet, avdeling Lillehammer.

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

Høyskolen Innlandet, Lillehammer, Institutt for Pedagogikk

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

Jeg ønsker å undersøke PPT rådgiveres opplevelser og beskrivelser av arbeidet med skolemiljøet. Derfor er du aktuell kandidat gjennom din stilling som rådgiver.

12 Hva innebærer det for deg å delta?

Hvis du velger å delta i prosjektet mitt, innebærer det at vi møtes til ett intervju som antas å ta ca 1 time. Tid og sted vil avtales etter prosjektdeltakers ønsker. Intervjuet vil bli tatt opp på bånd for analyse av undertegnede og bli brukt som en del av min masteroppgave. Du vil få tilgang til oppgaven før innlevering. Ved fullført oppgave vil alle opptak bli slettet.

Det er frivillig å delta

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

Hvis du ønsker å trekke deg fra prosjektet kan du gi beskjed muntlig eller skriftlig til Sander Stenseth 45201257/steen_889@hotmail.com

Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger

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

- Ved behandlingsansvarlig institusjon vil undertegnede og veileder ha tilgang til materiale.
- Navn og kontaktopplysninger vil under hele prosessen bli holdt adskilt fra innsamlet data.

Beskrivelser av deltakerne vil finnes i oppgaven. Dette vil for eksempel kunne være alder, kjønn, utdanning, yrkesbakgrunn. Jeg vil antageligvis bruke momenter at deltakernes bakgrunn i analysen av resultatene.

Hva skjer med opplysningene dine når vi avslutter forskningsprosjektet?

Prosjektet skal etter planen avsluttes 15.05.19. Da vil alt lagret datamateriale som har ført til oppgaven bli slettet.

Dine rettigheter

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

- innsyn i hvilke personopplysninger som er registrert om deg,
- å få rettet personopplysninger om deg,
- få slettet personopplysninger om deg,
- få utlevert en kopi av dine personopplysninger (dataportabilitet), og
- å sende klage til personvernombudet eller Datatilsynet om behandlingen av dine personopplysninger.

Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

På oppdrag fra Høgskolen Innlandet- Lillehammer- Institutt for Pedagogikk har NSD – Norsk senter for forskningsdata AS vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

Hvor kan jeg finne ut mer?

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

- Høgskolen Innlandet avdeling Lillehammer ved Sander Stenseth
45201257/steen_889@hotmail.com eller Randi Nordlien - Randi.nordlien@inn.no.
- NSD – Norsk senter for forskningsdata AS, på epost (personverntjenester@nsd.no) eller telefon: 55 58 21 17.

Med vennlig hilsen

Prosjektansvarlig
(Forsker/veileder)

Eventuelt student

Samtykkeerklæring

Samtykke kan innhentes skriftlig (herunder elektronisk) eller muntlig. NB! Du må kunne dokumentere at du har gitt informasjon og innhentet samtykke fra de du registrerer opplysninger om. Vi anbefaler skriftlig informasjon og skriftlig samtykke som en hovedregel.

- Ved skriftlig samtykke på papir, kan du bruke malen her.
- Ved skriftlig samtykke som innhentes elektronisk, må du velge en fremgangsmåte som gjør at du kan dokumentere at du har fått samtykke fra rett person (se veiledning på NSDs nettsider).
- Hvis konteksten tilsier at du bør gi muntlig informasjon og innhente muntlig samtykke (f.eks. ved forskning i muntlige kulturer eller blant analfabeter), anbefaler vi at du tar lydopptak av informasjon og samtykke.

Hvis foreldre/verge samtykker på vegne av barn eller andre uten samtykkekompetanse, må du tilpasse formuleringene. Husk at deltakerens navn må fremgå.

Tilpass avkryssingsboksene etter hva som er aktuelt i ditt prosjekt. Det er mulig å bruke punkter i stedet for avkryssingsbokser. Men hvis du skal behandle særskilte kategorier personopplysninger og/eller de fire siste punktene er aktuelle, anbefaler vi avkryssingsbokser pga. krav om eksplisitt samtykke.

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet Hvordan opplever Pedagogisk Psykologisk Tjenestes rådgivere at egen handlingskompetanse utvikles for å bidra til et godt skolemiljø? og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

- å delta i *Personlig Intervju*
- at opplysninger om meg publiseres slik at jeg kan gjenkjennes (beskrivelser knyttet til yrkes/utdanningsbakgrunn, alder)

Jeg samtykker til at mine opplysninger behandles frem til prosjektet er avsluttet, ca. (oppgi tidspunkt)

(Signert av prosjektdeltaker, dato)