

UNIVERSITETET I
NORDLAND

Samhandlingen mellom PP-tjenesten og den videregående skolen

Hva skjer når PP-tjenesten integreres i skolens Elevtjeneste?
I hvilken grad kan det bidra til utviklingen av en lærende skole?

Tove Th. Heggedal

Oppgnr: 14/2011

Høst 2011

Master i tilpassa opplæring, spesialpedagogikk
Masteroppgave, 40 sp

ST306L

Profesjonshøgskolen

ISBN: 978-82-7314-663-2

ISSN: 1890-4998

Forord

Jeg har studert samhandlingen mellom PP-tjenesten og den videregående skolen slik den foregår i en spesiell kontekst. Den fylkeskommunale PP-tjenesten er i mitt tilfelle organisert etter en skoleintegrert modell hvor PP-tjenesten inngår i skolenes Elevtjenester.

Datamaterialet ble i all hovedsak samlet inn ved de to videregående skoler i Byen skoleåret 2009-2010, og analysert i løpet av våren og høsten 2011. Da min undersøkelse av personlige grunner har strukket seg over lang tid, er det sannsynlig at praksisen ved de to skolene kan være noe endret underveis. Jeg håper likevel at resultatene kan bidra til nyttige refleksjoner omkring samarbeidet mellom skolen og PP-tjenesten. Mine funn kan kanskje også bidra noe i debatten om organiseringen av PP-tjenesten i fylket som helhet.

Jeg er ansatt som rådgiver i fylkets skoleadministrasjon, men har prøvd å skille rollen som student og forsker så godt som mulig fra rollen som representant for skoleeier. Arbeidet med masteroppgaven har vært både interessant, spennende og ikke minst lærerikt. Jeg har fått anledning til å besøke de to videregående skolene i Bodø på en annen måte enn det jeg vanligvis gjør. Det å bli bedre kjent med de ansatte og de utfordringene de står ovenfor i skolhverdagen, har bidratt til å gi meg motivasjon til å slutføre studiet mitt.

Jeg vil takke de ansatte ved de to videregående skolene i Byen og PP-tjenesten for stor velvilje og nyttige bidrag. Det at jeg fikk tilgang til sentrale dokumenter og anledning til å delta på diverse møter, har gitt meg nyttig informasjon og større innsikt i praksisen. Men det at de ansatte tok seg tid til å dele sine erfaringer gjennom samtaler med meg, er nok det som har hatt størst betydning for mitt forskningsstudie. Jeg vil også takke min familie, mine venner og mine kollegaer for deres støtte, tålmodighet og tro på at jeg engang ville få denne masteroppgaven ferdig. Og til slutt vil jeg takke min veileder Torill Risberg ved Universitetet i Nordland for oppmuntring og gode råd i skriveprosessen.

Eventuelle feil, misforståelser eller mangler som måtte forekomme i denne prosjektrapporten står for undertegnede ansvar.

September 2011

Tove Th. Heggedal

Innholdsfortegnelse

SAMMENDRAG.....	1
ABSTRACT.....	2
1. INNLEDNING.....	1
1.1 VALG AV TEMA FOR UNDERSØKELSEN.....	1
1.2 FORMÅLET MED UNDERSØKELSEN.....	3
1.3 PROBLEMSTILLING.....	3
1.3.1 Avklaring av nøkkelbegrep.....	4
1.4 VALG AV PERSPEKTIV.....	4
1.5 OPERASJONALISERINGEN AV FORSKERSPØRSMÅLET.....	6
1.6 PRESENTASJON AV UNDERSØKELSESENHETENE.....	6
1.6.1. Skole A.....	6
1.6.2 Skole B.....	7
1.7 OPPBYGNINGEN AV PROSJEKTRAPPORTEN.....	8
2. TEORETISK RAMME.....	9
2.1 SKOLEPOLITISKE FØRINGER.....	9
2.1.1 Tilpasset opplæring i en skole for alle.....	9
2.1.2 Utvikling av skolen som en lærende organisasjon.....	11
2.1.3 PP-tjenestens rolle og funksjon.....	11
2.2 SYSTEMARBEID I PP-TJENESTEN.....	14
2.2.1 Måling av kvaliteten i PP-tjenesten.....	14
2.2.2 Forutsetningen for systemarbeid i PP-tjenesten.....	15
2.3 EN LÆRENDE SKOLE.....	17
2.3.1 Læring i organisasjoner.....	17
2.3.2 Utvikling av læringsmiljøet i skolen.....	18
2.3.3 Utvikling av kollektive kulturer i skolen.....	18
2.4 LÆRING GJENNOM DELTAKELSE I PRAKSISFELLESKAPER.....	20
2.4.1 Læringens sosiale struktur.....	21
2.4.2 Kjennetegn ved et praksisfellesskap.....	22
2.4.3 Læring av ny kompetanse i et praksisfellesskap.....	26

3. DESIGN OG FORSKNINGSMETODE	31
3.1 VITENSKAPSFILOSOFISK PERSPEKTIV	31
3.2 FORSKNINGSDSIGN	33
3.2.1 <i>Et single case-design</i>	33
3.3 FORSKNINGSMETODE	35
3.3.1 <i>Utvalg av informanter</i>	35
3.3.2 <i>Datainnsamling</i>	36
3.3.3 <i>Analysering av datamaterialet</i>	40
3.4 UNDERSØKELSENS KVALITET	41
3.4.1 <i>Validitet og reabilitet</i>	42
3.4.2 <i>Etiske betraktninger</i>	44
4. PRESENTASJON OG ANALYSE AV DATAMATERIALET.....	47
4.1. HVORDAN SAMHANDLER DELTAKERNE I DE TO ELEVTJENESTENE?	48
4.1.1 <i>Kategori 1: Den felles virksomheten i de to Elevtjenestene</i>	48
4.1.2 <i>Kategori 2: Det felles repertoaret i de to Elevtjenestene</i>	56
4.1.3 <i>Kategori 3: Det gjensidige engasjementet i de to Elevtjenestene</i>	62
4.1.4 <i>Konklusjon</i>	66
4.2 HVORDAN TILEGNER DISSE ELEVTJENESTENE SEG “NY” KOMPETANSE?	66
4.2.1 <i>Kategori 4: Utforsking av Elevtjenestenes grenser og periferi</i>	67
4.2.2 <i>Kategori 5: Former for tilhørighet Elevtjenestene</i>	73
4.2.3 <i>Konklusjon</i>	79
3. OPPSUMMERING OG DRØFTING AV FUNNENE	80
6. KONKLUSJON	88
6.1 DE VIKTIGSTE FUNNENE	88
6.1.1 <i>Hovedkonklusjon</i>	90
6.2 NOEN AVSLUTTENDE BETRAKTNINGER OM TILNÆRMINGEN	90
6.3 VEIEN VIDERE	92
LITTERATURLISTE.....	93
VEDLEGG 1: FORUNDERSØKELSEN	96
VEDLEGG 2: INTERVJUGUIDENE	98

Sammendrag

Heggedal, Tove Th. Masteroppgave i Spesialpedagogikk. Universitetet i Nordland. Profesjonshøgskolen. Høst 2011. Tema: Samhandlingen mellom PP-tjenesten og den videregående skolen. Problemstilling: *Hvordan fungerer samhandlingen mellom PP-tjenesten og den videregående skolen med tanke på utviklingen av en lærende skole?*

Nyere forskning konkluderer med at PP-tjenesten langt på vei har tilstrekkelig kompetanse, men at praksis i hovedsak er knyttet opp mot arbeid med den delen av mandatet som stiller krav om sakkyndig vurdering og individrettet veiledning (Fylling og Handegård 2009). I St. meld. nr.18: Læring og fellesskap (2010-2011) gir de nasjonale myndighetene tydelig signal om at de ønsker en PP-tjeneste som i større grad samhandler med skolene for å bidra til utvikling av læringsmiljøet i skolen. Denne prosjektrapporten presenterer en mastergradsstudie hvor formålet har vært å kartlegge samhandlingen mellom PP-tjenesten og den videregående skolen. Fokuset har vært å studere den samhandlingen som finner sted rundt kompetanseutvikling og organisasjonsutvikling på skolenivå. Samhandlingen studert en spesiell kontekst hvor den fylkeskommunale PP-tjenesten er organisert etter en skoleintegreert modell. Dette med tanke på å høste noen nyttige erfaringer som både de involverte, andre PP-tjenester, videregående skoler og grunnskoler kan dra nytte av.

Studiet er basert på kvalitativ metode og gjennomført innenfor rammen av et embedded single-case design. Forskningsenhetene er de to videregående skoler som den fylkeskommunale PP-tjenesten server i en middels stor by i Norge. Underenhetene er Elevtjenestene ved de to videregående skolene som datamaterialet i hovedsak er samlet inn fra. De metodene som er brukt er dokumentanalyse, direkte observasjon og halvstrukturerede intervju. Undersøkelsen tar utgangspunkt i den forståelsen av lærevansker og sosiale vansker blant elevene som finnes innenfor nyere systemteori (Nordahl 2007). Det teoretiske grunnlaget er basert på et sosiokulturelt perspektiv på læring og utvikling i organisasjoner, med særlig vekt på den sosiale teorien til Etienne Wenger (1998) om læring gjennom deltaking i praksisfellesskaper. Operasjonaliseringen av forskerspørsmålet utgjør to hovedspørsmål: 1. I hvilken grad fungerer Elevtjenestene ved de to videregående skolene i Byen som praksisfellesskaper?, og 2. I hvilken grad utvikler disse Elevtjenestene seg som lærende fellesskaper?

Datamaterialet er analysert etter fem kategorier utledet av Wengers (1998) teori. Funnene er oppsummert, drøftet og sammenholdt med aktuell teori og forskning omkring systemarbeid i skolen. Hovedresultatet er at samhandlingen mellom PP-tjenesten og den videregående skolen kan bidra til å utvikle lærende skoler. Ved å jobbe "innenfra" virker det som om PP-tjenesten kan bidra til å utvikle kollektive kulturer i skolen. Elevtjenestene ved de to videregående skolene i Byen kan i noen grad sies å fungere som praksisfellesskaper, og ser ut til å utvikle seg i retning av lærende fellesskaper. Dette ser ut til å ha vesentlig betydning for hvordan PP-tjenesten og skolen samhandler på systemnivå. Studien viser at PP-tjenesten i stor grad får innpass i skolene i forhold til å jobbe systemrettet. Skolenes representanter gir uttrykk for at de tror styrking av lærernes kompetanse i forhold til tilpasset opplæring kan redusere behovet for spesialundervisning blant elevene. PP-tjenestens tilstedeværelse på skolen ser ut til å bidra til økt organisasjonsteoretisk kompetanse og stor grad av legitimitet blant skolelederne og lærerne. Sammensetningen av skolens Elevtjeneste og det systematiske samarbeidet med skolens ulike avdelinger, ser særlig ut til å være viktig for utviklingen av lærende skoler.

Abstract

Heggedal, Tove Th. Master task in special education. University of Nordland. Autumn 2011.
Issue: The interaction between the School psychology service (SP-service) and upper secondary school. Research question: *How does the interaction between the SP-service and upper secondary school function when it comes to develop learning schools?*

Recent research concludes that the SP-service far has sufficient expertise, but that practice is tied into the work on the part of expert assessment and individualized guiding (Fylling and Handegård 2009). In St. meld. No.18: Learning and community (2010-2011) the Norwegian national authorities clearly signal that they want the SP-service to increase interaction with schools in order to help developing better learning environments in schools. This report presents a research study that aims to describe the interaction between the local SP-service and the upper secondary schools. The focus has been on skill development and organizational development at school level. The interaction is studied in a special context in which the SP-service is organized by a school integrated model. The desire is to achieve some useful experiences that those involved, other SP-services and schools can take advantage of.

The study is based on qualitative method and implemented within the framework of an embedded single-case design. The research entities are the two upper secondary schools that the County SP-service in a medium-sized town in Norway serves. The devices are the Student services at the two upper secondary schools from where the data is collected. The methodology used is document analysis, direct observation and semi-structured interviews. The survey is based on the understanding of learning disabilities among students as described in modern system theory (Nordahl 2007). The theoretical foundation is based on a socio-cultural perspective on development in organizations, with particular emphasis on the social theory to Etienne Wenger (1998) about learning through participation in practice communities. The operationalization of the research question constitutes two main questions: 1. To what extent does the Student services in two upper secondary schools function as practice communities?, and 2. To what extent do these Student services develop into learning communities?

The data is analyzed by five categories derived of Wengers (1998) theory. The findings are summarized, discussed and correlated with current theory and research on system work in schools. The main result is that the interaction between the SP-service and upper secondary school can help develop learning schools. By working "from within", it seems that the SP-service might help developing collective cultures in schools. The Student services in the upper secondary schools in the City can be said to function as communities of practice, and seems to evolve in the direction of learning communities. This seems to have a material impact on how the local SP-service and the schools interact. The study shows that the SP-service largely provides entry into schools to contribute to system work. The school's representatives seem to believe the enhancement of teachers' competence can reduce the need for special education among students. The presence of the SP-service at school seems to contribute to increase organizational theoretical expertise among the SP-guides, as well as their legitimacy among school leaders and teachers. The composition of the school's Student services and systematic cooperation with the school's various departments, seem to be of special importance in order to develop learning schools.

1. Innledning

1.1 Valg av tema for undersøkelsen

Jeg mener samhandling mellom spesialpedagoger og allmennpedagoger – spesialpedagogikk og allmennpedagogikk er en nødvendig forutsetning for tilpasset opplæring i en skole for alle. Dette ser det også ut til å være stor enighet om blant forskerne (Haug 2004; Dale 2005; Jensen 2007; Fylling og Hand, 2009) I følge Markussen (2001) er effekten av spesialundervisning i segregerte settinger begrenset i videregående skole. Han hevder at elever med behov for spesialundervisning i større grad lykkes og oppnår yrkeskompetanse når de får opplæring i ordinære klasser. ”Dette betyr ikke at spesialundervisning skal avskaffes, men at spesialundervisning og den ordinære undervisningen smelter sammen til et hele, og at de elevene som har behov for særskilt tilrettelagt opplæring får den innenfor klassefellesskapet” (Markussen 2001:7).

I en artikkel i Skolepsykologi (2005): ”PP-tjenesten i år 2010” hevder PP-leder Asbjørg Bekkevold at PP-tjenesten vil bli lagt ned på sikt, dersom den ikke lykkes som skolens redskap og nyttige bidragsyter. Hun uttrykker skepsis til PP-tjenestens rolle i skolesystemet, og mener PP-tjenesten i langt større grad bør delta aktivt i utviklingen av et større repertoar innenfor pedagogikken. Hun hevder tjenestens oppmerksomhet i større grad bør rettes mot mangfold og variasjon, og mot viktige pedagogiske, psykologiske og sosiale forutsetninger for et inkluderende læringsmiljø. Bekkevold (2005) påstår at PP-tjenestens satsing på utvikling ikke kan frikobles fra skolens utvikling, fordi barns deltagelse, trivsel og læring er begge parters oppgave. I den nevnte artikkelen hevder hun at PP-tjenesten må arbeide målbevisst for å komme i posisjon til å utvikle skolen innenfra. Hun stiller blant annet spørsmål ved om PP-tjenesten gir uttrykk for at de ønsker å være deltagere for å lære mer. Jeg fant Bekkevolds (2005) synspunkter svært interessante med tanke på den fylkeskommunale og skoleintegreerte PP-tjenesten som var planlagt etablert i en region i mitt fylke, noe som bidro til at samhandlingen mellom PP-tjenesten og den videregående skolen ble valgt som tema for denne studien.

Det økende frafallet av elever fra videregående opplæring, har hatt sterkt fokus de siste 5-10 årene blant politikere, skolefolk og forskere. I en artikkel i Spesialpedagogikk stiller Eriksen (2008) seg kritisk til en individorientert forståelse av skoleavbrudd i videregående skole. Han hevder at lav arbeidsinnsats nettopp preger elever med ulike lærevansker som møter en skole med lav grad av tilpasset opplæring. Som eksempel på det viser han til en egen undersøkelse blant elever med ADHD-diagnose. Undersøkelsen viser at disse elevene ikke opplever at opplæringa på noen måte er annerledes for dem enn for alle andre. Eriksen (2008) hevder at dette skyldes at de fleste lærerne ikke har det kompetansmessige grunnlaget som kreves for å forstå hvilke forutsetninger og behov elever med ADHD-diagnose har. Innholdet i denne artikkelen, gjorde meg svært nysgjerrig på hvordan samhandlingen mellom PP-tjenesten og den videregående skolen fungerer i forhold til kompetansutvikling blant lærerne.

I juli 2009 sto det på første side i Aftenposten: ” En av fire trenger spesialundervisning”. I artikkelen pekes det på at det har vært en økning i behovet for spesialundervisning de siste årene, til tross for nasjonale myndigheters uttrykte mål om å få ned antall elever med slikt behov”. Artikkelen omtaler rapporten fra det regjeringsoppnevnte Midtlyngen-utvalget. I avisens kommentar står det blant annet at rapporten avslører en rekke trekk ved spesialundervisningen i norsk skole, som ikke er oppmuntrende lesing, og framhever fire hovedutfordringer som utvalget har pekt på: For mye ensretting, forskjellig praktisering av regelverket, lite samarbeid og at spesialpedagogiske tiltak kommer for sent i gang. I artikkelen uttaler lederen for utvalget, Jorunn Midtlyngen, seg. Hun peker på at de negative tendensene ikke skyldes lærerne, men at det i hovedsak skyldes systemfeil. Hun sier blant annet dette: “Samtidig er spesialundervisningen organisert i ulike instanser som alle har deler av ansvaret for tiltak, og instansene som skole og PP-tjenesten, rådgivertjeneste og lignende – samarbeider ikke alltid like godt”. Det informeres i artikkelen om hvilke strategier Midtlyngen-utvalget ønsker å møte utfordringene med. Disse innebærer blant annet at PP-tjenesten skal ha ansvar for de “vanlige” problemene, som lærevansker, problematferd og læringsmiljø – og skal samarbeide tettere med skoler og barnehager om dette.

Temat i denne undersøkelsen er samhandlingen mellom PP-tjenesten og skolen. Da jeg jobber som rådgiver hos skoleeier i fylkeskommunen, var det naturlig å velge å se på samhandlingen i forhold til videregående opplæring. I følge Erling Lars Dale (2005) er tilpasset opplæring ikke et mål i seg selv, men et virkemiddel for å oppnå læring som fører til utvikling av kompetanse. I St. meld. nr. 16: Og ingen sto igjen (2006-2007), står det at bedre

tilpasset opplæring stiller store krav til skolen som lærende organisasjon, og at forutsetningen for tilpasset opplæring er lærerkompetanse, organisering og ledelse. Disse uttalelsene medvirket til at samhandlingen mellom PP-tjenesten og den videregående skolen studeres i lys av utviklingen av skolen som en lærende organisasjon i denne undersøkelsen.

1.2 Formålet med undersøkelsen

Innenfor samfunnsvitenskap, ser det ut til at hensikten med forskning er å utforske, beskrive eller forklare et fenomen. Formålet med denne studien har først og fremst vært å beskrive eller kartlegge samhandlingen mellom PP-tjenesten og den videregående skolen. Denne samhandlingen har jeg derfor sett i et systemperspektiv. Undersøkelsen er begrenset til å beskrive det som skjer på skolenivå. I drøftingen av funnene, var det imidlertid naturlig å komme med noen forklaringer på den atferden som viser seg. Jeg ønsket at arbeidet med masteroppgaven skulle gi meg mer kunnskap om det temaet jeg studerer, men også om forskningsvitenskap og forskningsmetode. Noe av formålet med studien har vært å utvikle meg som forsker. Da forskningsstudien er planlagt etter et case-design med hovedvekt på bruk av kvalitative metoder, har jeg lært mest om den framgangsmåten.

Politikere, skolefolk og forskere har i løpet av de siste årene stilt spørsmål ved PP-tjenestens rolle og funksjon i skolesystemet. Jeg håper min undersøkelse kan være et bidrag i denne debatten. Selv om studien er gjennomført i videregående skole, kan resultatene også være interessante for grunnskolen. Da undersøkelse er svært liten med få enheter og få informanter, kan det ikke trekkes noen bastante slutninger. Likevel mener jeg den peker på noen tendenser, som kan være nyttige for de involverte, andre skoler, andre PP-tjenester, skoleeiere og politikere samt de som ønsker å forske videre på systemarbeid i skolen.

1.3 Problemstilling

Utformingen av problemstillingen ble gjort på bakgrunn av temaet, formålet med studiet, resultatene av forundersøkelsen og min førforståelse. Jeg hadde på forhånd en antagelse om at måten PP-tjenesten og skolen samarbeider på, er viktig i forhold til utviklingen av en lærende skole. Samhandlingen mellom PP-tjenesten og den videregående skolen virker svært relevant.

Både politikere, skolefolk og forskere ser ut til å stille spørsmål ved nytten av PP-tjenesten. Jeg ønsket å finne hvordan tjenesten kan bidra til utviklingen av læringsmiljøet i skolen.

En god problemstilling skal ifølge Fuglseth og Skogen (2004) være relevant, interessant og presis. I følge Halvorsen (2003) bør en problemstilling også være fruktbar som innebærer at det finnes teori på området som gjør problemstillingen mulig å forske på. Våren 2006 fant jeg forholdsvis lite teori om samhandlingen mellom PP-tjenesten og skolen. I løpet av de siste årene har det vært mer fokus på dette både i forskermiljøet og hos skolemyndighetene. Halvorsen (2003) mener det er viktig å ikke låse seg for tidlig fast i en problemstilling. En foreløpig problemstilling ble derfor først utformet, og reformulerte flere ganger, særlig på bakgrunn av de innledende litteraturstudiene, kontakten med nøkkelinformanter og forundersøkelsen. Jeg tilegnet meg gradvis mer kunnskap både om forskningsmetoder og om det fenomenet jeg studerte. I følge Yin (2003) er ”hvordan” og ”hvorfor” spørsmål mer forklarende. Dette fordi slike spørsmål handler om operasjonelle sammenhenger som må forfølges over tid. Min forskningsprosessen strukket seg over lang tid, noe som har medført at jeg har fulgt utviklingen de to videregående skolene i undersøkelsen over 5 år. Det endelige forskningsspørsmålet ble som følger:

Hvordan fungerer samhandlingen mellom den videregående skolen og PP-tjenesten med tanke på utviklingen av en lærende skole?

1.3.1 Avklaring av nøkkelbegrep

I denne studien defineres begrepet *en lærende skole* som følger:

“I lærende organisasjoner legges det til rette for fleksibilitet i arbeidsmåter og organiseringsformer, og for kompetanseutvikling og kunnskapsspredning gjennom læring i det daglige arbeidet. Utstrakt bruk av samarbeid er et viktig virkemiddel for at kompetanse og kompetanseutvikling ikke skal privatiseres, men kan deles og videreutvikles i arbeidsfellesskapet (St. meld. nr. 30: Kultur for læring 2003-2004:27).”

1.4 Valg av perspektiv

Jeg mener all læring og samhandling i skolen må forstås i lys av kontekstuelle forhold som til enhver tid preger skolen. Jensen (2007) hevder at endringen i mandatet til PP-tjenesten, bør få

konsekvenser for samarbeidsformen både for PP-tjenesten og for skolen. Hensikten med denne studien har vært å kartlegge hvordan samhandlingen fungerer når PP-tjenesten inngår i skolens Elevtjeneste. Mitt fokus har ikke vært den samhandlingen som finner sted rundt tiltak eller spesialundervisning for enkeltelever. Samhandlingen er studert på systemnivå, ikke på elev- eller lærernivå. Fokuset har vært samhandlingen mellom PP-tjenesten og den videregående skolen i forhold til kompetanse- og organisasjonsutvikling på skolenivå, noe som i mange sammenhenger benevnes som systemarbeid. Mitt forskerspørsmål er derfor belyst i et systemperspektiv. PP-tjenestens mandat i forhold til systemarbeid i skolen, har utgangspunkt i et systemperspektiv. Thomas Nordahl (2007) mener det innebærer at det er helheten og samspillet med omgivelsene som kan gi forståelse og forklaringer for problemer knyttet til enkeltindivider og sosiale fellesskap. Han hevder de viktigste operasjonene i det sosiale systemet foregår i form av kommunikasjon. Innenfor nyere systemteori, mener han sosiale systemer betraktes som lukkede systemer. Det innebærer at det er det sosiale systemet selv som fortolker informasjonen fra omverdenen og i hvilken grad den blir tatt hensyn til (Nordahl 2007). I denne studien er Elevtjenestene ved de to videregående skolene i Byen betraktet som slike lukkede sosiale systemer.

Jeg har valgt å studere problemstillingen med utgangspunkt i et sosiokulturelt perspektiv på læring/utvikling av praksis. Først og fremst fordi dette læringsperspektivet ligger meg nærmest. Men også fordi et slikt perspektiv kan være fruktbart i forhold til det fenomenet som studeres, og bidra til å gi svar på forskerspørsmålet. Innenfor et sosiokulturelt perspektiv er det å delta i sosiale praksiser der læring skjer sentralt i det å lære (Dysthe 2001). Säljö (2002) mener oppmerksomheten nå rettes mer og mer mot å se læring som aktivitet og deltakelse i ulike typer fellesskap. Det innebærer at selve læringssituasjonen gis langt større betydning for hva vi lærer enn det vi tidligere antok. Dermed er det ikke bare de ferdighetene som en kompetent rådgiver eller PP-veileder bringer med seg inn i Elevtjenesten som teller. Et hovedpoeng innenfor det sosiokulturelle perspektivet ser ut til å være at kompetanse er noe som er sosialt konstruert (Dysthe 2001; Säljö 2002). Å være kompetent er med andre ord avhengig av å være anerkjent som kompetent i de fellesskapene man tilhører. Anerkjennelsen reflekterer samtidig hvilke verdier som er dominerende i fellesskapet. Å være kompetent, betyr da, å være kompetent i en spesiell situasjon eller i spesielle situasjoner. Det springende punktet når det gjelder kompetanse, ser ut til å være relasjonen mellom organisasjon og individ (Säljö 2002). I denne studien er Wengers (1998) sosiale teori om læring gjennom

deltaking i praksisfellesskaper vektlagt. Den har preget hele forskningsprosessen, og vært styrende for innsamlingen og analysen av datamaterialet.

1.5 Operasjonaliseringen av forskerspørsmålet

Operasjonaliseringen av forskerspørsmålet ble gjort på bakgrunn av et systemisk og sosiokulturelt perspektiv på læring og utvikling i skolen som organisasjon. Ut fra disse perspektivene har jeg valgt å fokusere på disse spørsmålene:

1. I hvilken grad fungerer Elevtjenestene ved de to videregående skolene i Byen som praksisfellesskaper?
2. I hvilken grad utvikler disse Elevtjenestene seg som lærende fellesskaper?

1.6 Presentasjon av undersøkelsesenheter

Undersøkelsesenheter er to store videregående skoler i en middels stor by. I det følgende vil de benevnes som skole A og skole B. Rektorene ved disse to skolene har et felles lederansvar for den fylkeskommunale PP-tjenesten i byen. Organisatorisk inngår PP-tjenesten i Elevtjenestene ved de to skolene, og nærmeste leder er lederne for de to Elevtjenestene. PPT for videregående opplæring i Byen har tre ansatte hvorav den ene har en liten stillingsprosent for å være faglig koordinator for tjenesten. To av de ansatte har fast kontorsted ved hver sin skole, og den tredje pendler mellom skolene.

1.6.1. Skole A

Skole A har ca. 1300 elever og ca. 200 lærere. Skolen oppstod som en skole sammenslått av to andre for få år siden – mellom en skole med yrkesfaglige og en med studiespesialiserende tilbud. Skolen har nå tilbud om studiespesialisering blant annet innenfor flyfag og musikk, dans og drama. I tillegg har skolen tilbud innenfor yrkesfagene bygg- og anleggsteknikk, helse- og sosialfag, elektrofag, service- og samferdsel, restaurant- og matfag, teknikk og industriell produksjon samt design- og håndverk. Det er totalt elleve avdelinger med hver sin avdelingsleder ved skolen. I tillegg til rektor består skolens ledergruppe av studierektor-studieforberedende, studierektor-yrkesforberedende, personalleder, administrasjonsleder og lederen for Elevtjenesten

Skolens Elevtjeneste

Elevtjenesten holder til i en annen bygning enn skolens øverste ledelse. I felles lokaler med gang, toalett, kontorer og et møterom er alle i "hjelpetjenesten" samlet. I samme bygning, men i en annen fløy, har koordinator for spesialundervisning/tilpasset opplæring sitt kontor. Elevtjenesten er en egen avdeling, og består av to rådgivere for de yrkesfaglige programområdene, to rådgivere for de studiespesialiserende programområdene, koordinator for Oppfølgingstjenesten, lederen for Utdanningsverkstedet, to av de ansatte i den fylkeskommunale PP-tjenesten, helsesøster og lederen for Elevtjenesten. Lederen er forholdsvis ny i jobben. Etter at han overtok høsten 2009, ble det spesialpedagogiske området skilt ut, og den "gamle" lederen ble koordinator for spesialundervisning/tilpasset opplæring. Skolen har også ti spesialpedagogiske koordinatører, som er knyttet opp mot avdelingene.

1.6.2 Skole B

Skole B har ca. 1000 elever og ca. 200 lærere. I tillegg til rektor, består skolens øverste ledelse av en assisterende rektor og to inspektører. Skolen tilbyr en rekke utdanningsprogram innenfor disse programområdene: Studiespesialisering, studiespesialisering med formgivning, elektrofag, teknikk og industriell produksjon, design og håndverk, helse- og sosialfag, medier og kommunikasjon og maritim fagskole. Skolen har 8 avdelinger med hver sin avdelingsleder. Den ene av disse er *Avdeling for tilrettelagt opplæring*, og avdelingsleder her er *Lederen for tilrettelagt opplæring*. Han leder også skolens Elevtjeneste.

Skolens Elevtjeneste

Elevtjenesten består av lederen, fire rådgivere, en PP-veileder (koordinatoren for den fylkeskommunale PP-tjenesten), en helsesøster, en koordinator for oppfølgingstjenesten, en representant for utdanningsverkstedet og en representant for miljøtjenesten. Elevtjenesten holder til i en egen fløy i den delen av skolebygget hvor skolens administrasjon er plassert. Der er det en del fellesrom som gang, garderobe, toaletter og møterom. De ansatte har også sine kontor der. Lederen for Elevtjenesten, som også er Leder for tilrettelagt opplæring, har sitt kontor utenfor disse lokalene i tilknytning til skolens øverste ledelse.

1.7 Oppbygningen av prosjektrapporten

I følge Fuglseth og Skogen (2004) bør en masteroppgave ha tre hoveddeler: Innledning, hoveddel og avslutning. Denne oppgave er inndelt i seks kapitler. Innledningen finnes i kapittel 1 hvor jeg har presentert temaet, formålet med studiet, selve forskerspørsmålet og forskningsenhetene. Kapittel 2, 3 og 4 inneholder både teori og empiri og utgjør hoveddelen i rapporten. I kapittel 2 framkommer den teoretiske rammen som er lagt til grunn for studiet. I kapittel 3 redegjøres det for hvordan jeg som forsker har gått fram for å finne svar på problemstillingen. Både selve forskningsplanen eller designet og de ulike metodene beskrives der. I kapittel 4 presenteres og analyseres datamaterialet. Avslutningen framkommer i kapittel 5 og 6. Kapittel 5 inneholder oppsummering og drøfting av de mest sentrale funnene i lys av aktuell teori og forskning som ble presentert i kapittel 2. Avslutningsvis trekkes det en konklusjon av studien, tilnærmingen vurderes og veien videre anbefales.

2. Teoretisk ramme

I denne delen av oppgaven redegjøres det for det teoretiske grunnlaget for studien. I tillegg til Wengers (2004 i Nake) teoretiske modell om læring gjennom deltakelse i praksisfellesskaper, redegjøres det for nasjonale føringer samt aktuell teori og forskning om systemarbeid i skolen. Alt i lys av forskerspørsmålet: *Hvordan samhandler PP-tjenesten og den videregående skolen med tanke på utviklingen av en lærende skole?*

2.1 Skolepolitiske føringer

2.1.1 Tilpasset opplæring i en skole for alle.

Den overordnede visjonen for den 13-årige grunnopplæringa i Norge er å gi alle elevene ei tilpasset og likeverdig opplæring i et inkluderende læringsmiljø. Dette framkommer i diverse nasjonale styringsdokumenter for skolevirksomheten, blant annet i St. meld. nr. 18: Læring og fellesskap (2010-2011). I § 1-3 i Opplæringslova står det: *Opplæring skal tilpassast evnene og føresetnadene hjå den enkelte eleven, lærlingen og lærekandidaten (Opplæringslova. 2010:28).* I § 5-1 står det blant annet: *Elevar som ikkje har eller som ikkje kan få tilfredsstillande utbytte av det ordinære opplæringstilbodet, har rett til spesialundervisning (Opplæringslova 2010:113).* I følge Stortingsmelding nr. 30: Kultur for læring (2003-2004) er det et klart mål at antall elever som får spesialundervisning i grunnopplæringa skal reduseres. I veilederen til Opplæringslova (Utdanningsdirektoratet 2009) pekes det på at en diagnose i seg selv ikke er noen forutsetning for å få spesialpedagogisk hjelp eller annen kompetent hjelp. Det presiseres at Opplæringslovens § 5-1 definerer manglende utbytte av det ordinære opplæringstilbudet som grunnlaget for retten til spesialundervisning.

I St. meld. nr. 30 (2003-2004) presiseres det at begrepet tilpasset opplæring skal knyttes til den ordinære og vanlige opplæringen. Det legges vekt på at alle elever skal gis gode muligheter for læring, mestring og utvikling. I NOU 18: Rett til læring (2009) framstår inkludering som en ramme for likeverdig og tilpasset opplæring. Midtlyngen-utvalget presiserer at alle sider av læringsmiljøet skal ta hensyn til variasjonene hos dem som får opplæringen. I utredningen står det at tilpasset opplæring ikke er et mål, men et virkemiddel

for læring. Utvalget viser til Bachmann og Haug (2006) som skiller mellom en smal og en vid forståelse av begrepet.

Den smale forståelsen er gjerne knyttet til tilpasset opplæring som ulike former for tiltak, metoder og bestemte måter å organisere opplæringa på, mens den vide forståelsen mer er å oppfatte som en ideologi eller en pedagogisk plattform som skal prege hele skolens virksomhet. (Kunnskapsdepartementet 2009:57)

Av st. meld nr. 30: Kultur for læring (2003-2004) framgår det at man ikke har lyktes i å realisere målet om tilpasset opplæring. Det pekes på at det er store og systematiske forskjeller i læringsutbyttet blant elevene. Reform –06: Kunnskapsløftet (2006-2009) hadde blant annet som mål å bedre disse forholdene. Men i NOU 18 (2009:22) står det: *Resultater fra blant annet evalueringen av Kunnskapsløftet tyder på at ensretting praktiseres og at omfanget kan være økende*. Utvalget konkluderer med at det finnes klare tendenser til ensretting, store institusjonelle ulikheter, mangel på sammenheng og samordning av tiltak, for sen innsats og for liten vekt på innholdet i opplæringa. Utvalget mener at når kvaliteten på den vanlige opplæringen øker, så øker utbyttet for alle elever, og behovet for spesialundervisning reduseres. Det foreslås derfor å øke kvaliteten på den ordinære opplæringa, særlig gjennom å forsterke den lokale kompetansen. *For å kunne lykkes må tilstrekkelig faglig kompetanse være tilgjengelig i det direkte arbeidet med opplæringen. (Kunnskapsdepartementet. 2009:23).*

I St. meld. nr. 18: Læring og fellesskap (2010-2011) følger politikerne opp med tiltak for å gjøre den tilpassede opplæringen bedre. De mener spesialundervisningen først og fremst skal brukes som en ekstra sikring for elever som ikke får tilfredsstillende utbytte av skolens ordinære opplæringstilbud. Det konkluderes i meldingen med tre utdanningspolitiske mål for å bedre grunnopplæringa for barn, unge og voksne med særlige behov: 1. Skape motivasjon og forebygge vansker gjennom gode læringsmiljøer, 2. Møte mangfoldet av elevers forutsetninger og evner gjennom tilpasset opplæring og 3. Realistiske mål, konkrete tiltak og gode rutiner for vurdering i spesialundervisningen. *I disse målene skal læringsmiljø, tilpasset opplæring og spesialundervisning sees i sammenheng (Kunnskapsdepartementet 2010:13)*

I den samme meldingen pekes det på at tilpasset opplæring i en mangfoldig sammensatt klasse eller gruppe ofte vil være krevende for lærerne. Dette fordi skolen først og fremst er en fellesskapsarena, slik at tilpasset opplæring ikke kan forstås som en ren individualisering av opplæringa. Jeg forstår det slik at tilpasset opplæring handler om å skape god balanse mellom evnene og forutsetningene til den enkelte elev og fellesskapet. Midtlyngen-utvalget (2009) hevder at godt kvalifiserte lærere vil redusere behovet for ekstra tiltak for en del barn

og unge. Utvalget mener lærerne må være i stand til å oppdage og forstå at barn og unge har lærevisninger, og være i stand til å møte de mest vanlige vansker på en pedagogisk god måte. I min studie er jeg opptatt av hvordan PP-tjenesten kan bidra til den sammenhengen.

2.1.2 Utvikling av skolen som en lærende organisasjon

I St. meld nr. 30: "Kultur for læring" (2003-2004) står det at dagens kunnskapssamfunn krever at skolen er i stand til å forandre seg og legge til rette for kontinuerlig læring. I strategidokumentet Kompetanse for utvikling (2005-2008) utdypes dette nærmere slik: "Hovedutfordringen for skolen som lærende organisasjon er utvikling av læringsmiljøet og organisering av det slik at det best mulig fremmer læring, for elever og for personalet som profesjonelt fellesskap" (UFD 2005). I det samme strategidokumentet står det at grunnleggende egenskaper i lærende organisasjoner er evnen til kontinuerlig refleksjon om de mål som settes og de valg som gjøres, er de riktige for virksomheten. Både her og i St. meld nr. 30 (2003-2004) presiseres det at arbeidsplassen skal brukes aktivt som arena for kunnskapsspredning og kompetanseutvikling. Samhandling med andre kompetansetilgjør framheves også som avgjørende for utviklingen av læringsmiljøet i skolen. I Kompetanse for utvikling (2005-2008) er læring og kompetanse knyttet til handling og samhandling i ulike fellesskap. Denne studien fokuserer på den samhandlingen som skjer i Elevtjenestene ved to videregående skoler. I dette tilfellet er PP-tjenesten integrert i skolens Elevtjenester, og har derfor muligheten til å jobbe "innenfra" for å utvikle lærende fellesskap i skolen. I St. meld. nr. 30 (2003-2004) står det at forventningene og tilbakemeldingene i lærende organisasjoner er tydelige, og at det derfor stilles særlig store krav til et tydelig og kraftfullt lederskap som er seg bevisst skolens kunnskapsmål. Måten de to aktuelle Elevtjenestene ledes på ser derfor også ut til å ha betydning for utviklingen av praksis.

2.1.3 PP-tjenestens rolle og funksjon

Opplæringslova (2010) fastslår at hver kommune og fylkeskommune skal ha en pedagogisk-psykologisk tjeneste, og at denne kan organiseres i samarbeid med andre kommuner eller med fylkeskommunen. Pedagogisk- psykologisk tjeneste (PP-tjenesten) er et rådgivende organ, og har i dag et todelt mandat i lovverket. I denne undersøkelsen er det fokusert på det mandatet som omhandler systemarbeid i skolen. Før det redegjøres nærmere for, gis et kort historisk tilbakeblikk på PP-tjenestens rolle og funksjon.

Kort historisk tilbakeblikk på PP-tjenesten

Fokuset i det spesialpedagogiske arbeidet har endret seg over tid. Fra en mer individrettet forståelse på 50-, 60-, og 70-tallet til en mer miljørelatert forståelse på 80-, 90- og 2000-tallet. Utvikling av læringsmiljøet har derfor vært et sentralt satsingsområde i skolen de siste 25 årene. Det nasjonalt initierte SAMTAK-programmet (2000-2003) for PP-tjenesten og skolelederne fokuserte på utvikling av skolen som system for å ivareta mangfoldet blant elevene på en likeverdig og inkluderende måte. Programmet ble gjennomført på bakgrunn av St. meld. nr. 23 (1997-1998). Kommunene og fylkeskommunene fikk i den sammenhengen tilført 300 nye stillinger til PP-tjenesten for å styrke det systemrettede arbeidet. Formelt sett ble systemperspektivet innført i grunnopplæringen med endring i lovverket fra og med skoleåret 1999/2000. Kravet til PP-tjenesten ble da endret, og de fikk et todelt mandat. Det innebærer at tjenesten i tillegg til å være sakkyndig instans i forhold til enkeltelever, også skal hjelpe skolen med å utvikle læringsmiljøet. Det sistnevnte er fokuset i denne studien.

PP-tjenestens mandat i forhold til systemarbeid i skolen

PP-tjenestens mandat i forhold til systemrettet arbeid er presisert i andre ledd i § 5-6 i Opplæringslova hvor det står: *Tenesta skal hjelpe skolen i arbeidet med kompetanseutvikling og organisasjonsutvikling for å leggje opplæringa betre til rette for elevar med særlege behov (Opplæringslova 2010:118)*. I Faglig enhet for PP-tjenesten (2001) har synliggjort sin tolking av dette oppdraget i en håndbok. Der pekes det på at utviklingspotensialet for skolen som organisasjon ligger i at kulturen og profilen stadig utfordres i forhold til tolking og operasjonalisering av de sentrale føringene for skolen. I håndboken står det at hensikten med systemrettet arbeid må være å skape organisasjonsmessige endringer som bidrar til å skape mer inkluderende og fleksible skoler, og at målene vil være knyttet til bedre tilpassede utviklings og læringstilbud for alle barn og unge. Faglig enhet for PP-tjenesten (2001) ser ut til å mene at mer fleksible og inkluderende skoler er en forutsetning for å skape gode læringstilbud, også for elever med særlige behov. I håndboken hevder de at det innebærer å se på hvordan systemfaktorer som lærestoff, lærerkompetanse, arbeidsmåter, organisering, læringsmiljø, rutiner, ressurser og rammer har betydning for og påvirker utformingen av utviklings- og læringstilbudet. De hevder at både PP-tjenesten og skolen bør endre sin arbeidsprofil i mer systemrettet retning, noe de mener krever tettere samhandling. I håndboken vektlegges kompetanseutvikling som en viktig forutsetning for å utvikle eller øke

PP-tjenestens og skolens handlingsdyktighet i å arbeide med organisasjonsutvikling. Faglig enhet for PP-tjenesten (2009) mener PP-tjenesten bør styrke sin kompetanse innenfor generell organisasjonskunnskap og kunnskap om skolen som organisasjon og innovasjon. Som viktige forutsetninger for at ny kunnskap skal føre til mer systemarbeid i PP-tjenesten, vektlegges disse faktorene i håndboken: ferdigheter, motivasjon, myndighet og mulighet.

I St. meld nr. 30: Kultur for læring (2003-2004) defineres PP-tjenestens rolle i forhold til systemarbeid i skolen som rådgivning og veiledning til skoler og lærere om tilrettelegging av alle sider av læringsmiljøet for alle elever. I NOU 18: Rett til læring (2009) står det at PP-tjenesten er en sentral aktør for å sikre et tilpasset, likeverdig og inkluderende skoletilbud. Utvalget mener man må ha tilrettelegging med den enkelte elevs behov for øye, samtidig som man tar sikte på å bedre utviklings- og læringsmiljøet for alle elever. Utvalget peker imidlertid på at mye tyder på at PP-tjenesten har en annen dagsorden og et annet fokus enn det skolen etterspør. Lærerne ønsker mer hjelp fra PP-tjenesten rettet mot tilrettelegging av lærings situasjonen, mens de opplever at PP-tjenesten i større grad setter søkelyset på kartlegging/utredning av enkeltelevers behov. Utvalget peker på at hjelpeapparatet må presisere ikke bare hva lærevanskene skyldes, men i minst like stor grad hvordan skolen skal arbeide med dem. Utvalget mener både PP-tjeneste og skolen i lang tid har hatt et felles ønske om å få mer tid til faglig samhandling på elevens læringsarena. Problemet er at det ikke har skjedd noen vesentlig endring i faktisk tidsbruk, vektlegging og arbeidsform i PP-tjenesten i løpet av de siste 10-15 årene. Utvalget mener bruken av ressursene i PP-tjenesten i stor grad henger sammen med hvordan skoler, skoleeier og PP-tjenesten samhandler, og hvordan de sentrale føringene gitt i lovverk og andre styringsdokumenter blir oppfattet og praktisert. Dette finner jeg svært interessant i forhold til denne studien av samhandlingen mellom PP-tjenesten og den videregående skolen.

Utvalget antyder at PP-tjenesten har en snever oppfatning av begrepet systemrettet arbeid, blant annet fordi de oppfatter det slik at deres oppgave bare gjelder elever med særskilte behov. Det pekes imidlertid også på at skolens forventning til PP-tjenesten er med på å opprettholde en individrettet arbeidsprofil i PP-tjenesten. Utvalget mener derfor at utfordringen framover ikke ensidig ligger i å endre PP-tjenestens perspektiv fra individorientering til systemorientering, men at skolens individorientering kanskje er vel så vanskelig å endre. Utvalget foreslår at PP-tjenesten skal være tettere på barnehager og skoler for å videreutvikle kompetanse på læringsmiljø, og vansker med høy forekomst. Utvalget

mener skolen også trenger økt kunnskap og bistand i forbindelse med generell tilrettelegging og differensiering av opplæringen. I St. meld. nr. 18: Læring og fellesskap (2010-2011) gir politikkerne tydelig signal om større grad av systemarbeid i PP-tjenesten. Med disse fire forventninger tydeliggjøres tjenestens mandat:

- PP-tjenesten er tilgjengelig og bidrar til helhet og sammenheng
- PP-tjenesten arbeider forebyggende
- PP-tjenesten bidrar til tidlig innsats i barnehage og skole
- PP-tjenesten er en faglig kompetent tjeneste i alle kommuner og fylkeskommuner

2.2 Systemarbeid i PP-tjenesten

Som nevnt handler denne studien om PP-tjenestens oppdrag i forhold til kompetanseutvikling og organisasjonsutvikling i skolen. Formålet er å kartlegge samhandlingen mellom PP-tjenesten og den videregående skolen omkring systemarbeid. Fylling og Handegård (2009) konkluderer i sin undersøkelse med at praksisen i PP-tjenesten i hovedsak er knyttet opp mot arbeid med den delen av mandatet som stiller krav om sakkyndig vurderinger og individrettet veiledning. Studiet viser at lovkravet om å hjelpe skoler og barnehager med tilrettelegging utover enkeltelever, så langt er vanskelig å lykkes tilstrekkelig godt med i PP-tjenesten, både ut fra egne og samarbeidspartneres vurderinger. Fylling og Handegård (2009) hevder også at PP-tjenesten i større grad er tilpasset behovene og problemene i grunnskolen enn i videregående skole. Men i den samme undersøkelsen viser de til at bare 2% (3 kontorer) er organisert slik at fagstillingene er plassert ut på skolene med rektor som overordnet på permanent basis. Da omfanget av slik organisering er så lite på landsbasis, finnes det lite forskning hvor slike PP-tjenester inngår. Likevel tror jeg mye forskning omkring systemarbeid i skolen, vil være aktuell i forhold til denne studien. Nedenfor redegjøres det for noen forklaringer på den lave andelen systemarbeid i PP-tjenesten, med fokus på de løsningene forskerne ser på utfordringen.

2.2.1 Måling av kvaliteten i PP-tjenesten

Anthun (2002) problematiserer i sin doktoravhandling definisjonen av kvalitet i PP-tjenesten. Dette fordi det i offentlige styringsdokumenter har vært et gjennomgående trekk å vurdere barn og unge som de aktuelle brukerne. Han viser til at kvaliteten i offentlige tjenester er

definert som avviket eller gapet mellom brukernes forventninger om, og opplevelsen av, tjenesten. Kvaliteten kan da sies å være god når behovene og forventningene overstiges. I likhet med mange politikere, skolefolk og forskere i samtiden, mener Anthun (2002) direkte arbeid med barn og unge, bare bør finne sted når indirekte arbeid ikke er nok til å kunne tilrettelegge tilpassede opplærings- og utviklingstiltak for eleven. Dermed mener han lærerne blir viktige, og må regnes som brukere, og peker på to hovedutfordringer når kvaliteten i PP-tjenesten skal vurderes: 1. Effekten av tjenesten og 2. Omfanget av planlagt systemarbeid. I min undersøkelse er jeg interessert i omfanget av systemrettet arbeid, men fokuset vil være hvordan samarbeidet mellom PP-tjenesten og de to aktuelle videregående skolene foregår på systemnivå.

2.2.2 Forutsetningen for systemarbeid i PP-tjenesten

Anthun (2002) mener formålet med systemisk arbeid er å spre kompetansen i systemet så det senere i større grad kan hjelpe seg selv. I forskningsmiljøet virker det som om mange vurderer andelen systemarbeid er i PP-tjenesten som for lav (Handegård 2002; Fylling 2009). I en artikkel i Skolepsykologi nr. 3 (1999) framhever Anthun disse ni forutsetninger for et større omfang av systemarbeid i PP-tjenesten: Rydde rom og tid for planlegging og internt samarbeid, Samspille med styringsenheter, Starte med internt systemarbeid, Satse på tverretattlig samarbeid, Ta vare på og beholde personalet i PPT, Konsultasjon som gjennomgående metode, Styrke organisasjonsteoretisk kompetanse, Opparbeide tillitsforhold skole/barnehage – PPT og Velge store kontorenheter

Blant forskerne ser det ut til å være stor grad av enighet om at utviklingen i PP-tjenesten ikke kan frikobles fra skolens utvikling. (Anthun 2002; Haug 2004; Jensen 2007; Fylling og Hand. 2009). De hevder det er lite som tyder på at en "svak" PP-tjeneste skal kunne endre en "sterk" skolekultur. Endel forskere hevder at skolene har særlige forventninger til PP-tjenestens nøytrale og selvstendige rolle som sakkyndig instans. Derfor mener de at tjenesten ikke får nok innpass i skolene i forhold til å drive med systemarbeid. Dette ser særlig ut til å være tilfelle i videregående skole. (Anthun 2002; Fylling og Hand. 2009). De arbeidsoppgavene som får minst oppslutning blant skoleledere og lærere er at PP-tjenesten skal bidra til allmennpedagogisk kompetanseheving og organisasjonsutvikling i skolen. Disse

arbeidsoppgavene får også minst oppslutning blant PP-lederne, noe som fører til at kapasiteten i PP-tjenesten blir for liten i forhold til systemarbeid (Ibid).

Anthun (2002) mener PP-tjenesten ikke kan endre sin måte å jobbe på, før det skjer endringer i skolens spesialpedagogiske nettverk eller system. I mitt tilfelle er PP-tjenesten integrert i Elevtjenestene ved de to aktuelle videregående skolene. Dette mener jeg er en vesentlig endring av skolens spesialpedagogiske system. Anthun påstår at i skoler som har Pupil Assistance Team eller SP-team, blir færre elever henvist til PP-tjenesten. I mitt tilfelle, er det interessant om Elevtjenestene ved de to videregående skolene også fungerer som slike team. I så fall er PP-tjenesten integrert i skolens SP-team.

Flere forskere viser til manglende lederkompetanse og tid til ledelse i PP-tjenesten. (Anthun 2002; Fylling og Hand. 2009). Anthun (2002) mener kravet til lederne er at de må forstå hvilke arbeidsprosesser de er leder for. Det betyr at lederne for PP-tjenesten må ha kjennskap til hvilke kvalitetskriterier PP-tjenesten vurderes etter, hvordan tjenesten jobber for å oppfylle disse og hvorvidt tjenesten lykkes med innsatsen. Fylling og Handegård (2009) hevder at bare 35% av PP-lederne hadde videreutdanning i ledelse i 2009. Og bare 20 % av disse hadde rene lederfunksjoner, mens 68% kombinerte ledelse med fagstilling. Undersøkelsen viste også store og systematiske forskjeller når det gjelder internt vurdering og oppfølging. Blant de minste kontorene hadde bare 55% etablert slike systemer, mot nesten 100% av kontorene med over 20 fagstillinger. Forskerne peker på at forklaringen være en større lederressurs og en tydeligere organisasjonsstruktur ved de store PP-kontorene (Ibid). Anthun (2002) hevder at PP-lederne benyttet mindre enn halvparten av tiden sin til ledelse, og har i gjennomsnitt flere individuelle saker enn sine medarbeidere. Dette mener han er et stort dilemma når målet er omstilling til nye tjenester. Dette finner jeg interessant i forhold til min undersøkelse. Den fylkeskommunale PP-tjenesten i min undersøkelse har bare tre ansatte, og er underlagt skolens ledelse.

Anthun (1999) framhever opparbeidelse av tillitsforhold mellom PP-tjenesten og skolen, som den aller viktigste forutsetningen for gjennomføring av systemrettet arbeid i skolen. Han mener den beste måten å gjøre det på er å vise at en er villig til å ta skolen på alvor, respektere deres kompetanse og samarbeide over tid på en faglig likeverdig måte. Han underbygger dette med å vise til forskning som viser at medvirkning er den viktigste kvalitetsdimensjonen i skolens virksomhet. I følge Fylling og Handegård (2009) samarbeider en tredjedel av de

ansatte i PP-tjenesten sjeldnere enn ukentlig med skolene. Det samme studie viser at de PP-tjenestene som har faste kontaktpersoner og faste dager i skolene, vurderer det som positivt for samarbeidet med skolene – både når det gjelder arbeidet med enkeltelever og når det gjelder læringsmiljø og organisering av opplæringa. Anthun (1999) påstår at sterk prioritering av konsultasjonsmetoden i forhold til enkeltsaker, er helt nødvendig dersom PP-tjenesten skal lykkes i å oppnå tillit blant lærerne. Dette underbygger han med å vise til forskning som viser at medvirkning er den viktigste kvalitetsdimensjonen i skolens virksomhet. Han definerer konsultasjon som et likeverdig og problemløsende samarbeid mellom fagfolk. Anthun (2002) mener konsultasjon skiller seg fra vanlig rådgivning ved at konsulenten arbeider indirekte sammen med fagfolk, uten at han eller hun ser eleven. I mitt tilfelle er det interessant å se på om PP-tjenestens samarbeid med de to aktuelle videregående skolene inneholder elementer av konsultasjon.

2.3 En lærende skole

Mitt forskerspørsmål fokuserer på samhandlingen mellom PP-tjenesten og den videregående skolen. Jeg har valgt å studere denne samhandlingen ved to videregående skoler hvor PP-tjenesten inngår i skolenes Elevtjenester. Jeg ønsker å finne ut om samhandlingen i denne konteksten kan bidra til kontinuerlig læring og utvikling av bedre tilpasset opplæring på skolenivå. Nedenfor vil jeg derfor forsøke å gjøre rede for hvordan læring skjer i organisasjoner og hva som kjennetegner en lærende skole.

2.3.1 Læring i organisasjoner

Begrepet organisasjonslæring oppstod første gang innenfor samfunnsvitenskapen for mer enn 40 år siden, og var da nært knyttet til en kognitiv læringstradisjon som tok utgangspunkt i individets læring og tilegnelse av kunnskap. I dag er begrepet organisasjonslæring mer og mer blitt erstattet av begrepet lærende organisasjoner (Skolenettet 2007). Begrepet lærende organisasjoner ser særlig ut til å være knyttet til Peter Senge (1991). I boken "Den femte disiplin" skaper han et bilde av en idealorganisasjon som vel de fleste kunne tenke seg å arbeide i. Senges (1991) tenkning bærer preg av en optimistisk tro på at alle vil det samme bare de får tenkt seg om. Dette står i motsetning til mange studier med forankring i

statsvitenskap som nettopp underbygger at interessen motsetninger er et kjennetegn ved livet i mange ulike organisasjoner. Dessuten og hevder de det er vanskelig å påvise noen klar sammenheng mellom det å bli mer bevisst på sin egen bruksteori, og det å evne å gjøre de “gode” handlingene (Skolenettet 2007).

2.3.2 Utvikling av læringsmiljøet i skolen

Som nevnt er den skolepolitiske intensjonen at skolen skal utvikle seg som en lærende organisasjon. I følge Kjell Skogen (2004) vil kvalitetsutvikling i skolen dreie seg om en kontinuerlig forbedringsprosess som alle parter i skolesamfunnet må delta i. Han hevder at vi med god samordning, kan få en målrettet og helhetlig innsats som bringer oss gradvis nærmere vår visjon om likeverdig og tilpasset opplæring i en inkluderende skole. Jensen (2007) mener at prinsippene for en lærende skole, er de samme som for læring i andre organisasjoner. Han definerer en lærende skole som en skole hvor det arbeides kontinuerlig med å modifisere praksis slik at den reflekterer ny kunnskap og innsikt. Dette mener han dreier seg om utvikling av læringsmiljøet i skolen. Det mener han kan forstås som de faktorer som påvirker elevenes læring og samspillet mellom disse. Han hevder blant annet at den samhandling som finner sted mellom skolen og omgivelsene, vil kunne innvirke på læringsmiljøet. Jeg antar at PP-tjenesten vanligvis er en del av skolens omgivelser, og at måten tjenesten samhandler med skolen på derfor har betydning for utviklingen av læringsmiljøet.

2.3.3 Utvikling av kollektive kulturer i skolen

Haug (2004) hevder at skoler med kollektiv samarbeidsånd utvikler seg raskere og mer positivt enn andre skoler. Han mener derfor nøkkelen til utvikling av bedre tilpasset opplæring ligger i utviklingen av større grad av faglig kollektivitet. I forskningsmiljøet ser det ut til at mange mener PP-tjenesten kan bidra til å utvikle kollektive kulturer i skolen (Haug, 2004; Jensen 2007; Fylling og Hand. 2009). Mange i forskningsmiljøet hevder dette fordrer at PP-tjenesten går inn i det faglige som gjelder utvikling av arbeidet med alle elevene i en skole (Markussen 2004; Haug 2004; Dale 2005; Jensen 2007; Fylling og Hand. 2009) Det ser ut til at de mener det vil virke forebyggende både i forhold til hvem som får behov for spesielle tiltak, og i forhold til at flest mulig elever skal kunne nærme seg sine egne potensial. Fylling og Handegård (2009) vurderer det slik at fokuset i PP-tjenesten, må utvides fra å

konsentrere seg om spesialundervisningsområdet til å fokusere på de sentrale prinsippene som styrer den allmenne undervisningen. Dette ser det ut til at mange forskere er enige i (Markussen 2004; Dale 2005; Jensen 2007; Fylling 2009). Alle peker på viktigheten av å se helheten og sammenhengen mellom det ”spesielle” og det ”alminnelige” – mellom allmennpedagogikk og spesialpedagogikk. Haug (2004) peker imidlertid på det faktum at det ikke er tradisjon i PP-tjenesten for å jobbe med det ”alminnelige”. Han stiller derfor spørsmål ved om PP-tjenesten har den nødvendige kompetansen. Flere forskere peker på at dagens PP-tjeneste har tilstrekkelig kompetanse på de fleste områder, men at den organisasjonsteoretiske kompetansen bør styrkes (Anthun 2002; Fylling og Hand. 2009). Herunder nevner Fylling og Handegård (2009) både kompetanse på læreplan og lovverk, organisasjonsutvikling og på samspills-/relasjonsanalyse

Jensen (2007) mener kravet om at PP-tjenesten også skal jobbe systemrettet, innebærer en endring i arbeidsmåte for mange PP-tjenester. For skolen mener han det innebærer at det kan stilles andre krav til tjenesten. Jensen (2007) hevder at dette bør det få konsekvenser for samarbeidsformen for begge parter. Han mener det er aktuelt å endre etablerte kulturer og forventninger fordi aktørene må gå inn i nye roller. Jensen (2007) påstår det er viktig at det teoretiske fundamentet for det systemrettede arbeidet bør drøftes i forhold til den forståelsen som legges til grunn. Han sier både skolen og PP-tjenesten må få mulighet til å tilegne seg nødvendig kunnskap, og settes i stand til å håndtere spriket mellom forventninger til PP-tjenesten og det tjenesten faktisk er i stand til å levere. Han mener nye samarbeidsformer må drøftes og utvikles sammen med skolene. Han hevder skolen må være bevisst på hvilke krav den skal stille tjenesten i ulike sammenhenger. Betingelsen for å lykkes med dette, mener Jensen (2007) er at aktørene har tro på at systemrettet arbeid over tid kan føre til mindre behov for hjelp til enkeltelever og spesialundervisning. I denne undersøkelse stilles det blant annet spørsmål ved om deltakerne i de to aktuelle Elevtjenestene tror dette er tilfelle.

Jensen (2007) mener at PP-tjenestens systemrettede arbeid ikke kan føre til organisasjonsutvikling, uten at det foregår et nært samarbeid med skolens personale og skolens ledelse. Han mener dette er spesielt viktig fordi ansvaret for skoleutvikling ligger hos skoleledelsen. I mitt tilfelle vil det være et spørsmål hvorvidt skoleledelsen utnytter kompetansen i PP-tjenesten i forhold til utvikling av læringsmiljøet i skolen. Jensen (2007) mener det er spesielt viktig å synliggjøre en kollektiv selvforståelse i forhold til områder og begreper som ikke er spesielt entydige og som derfor kan gi grunnlag for private

fortolkninger. Han mener derfor det er viktig at det er en kollektiv enighet om hva som er viktige forutsetninger for tilpasset opplæring. Dermed kan skolen utvikle et felles begrepsapparat som er avgjørende for å utvikle en kollektiv forståelse av skolens virksomhet.. Det forutsetter imidlertid at ledelsen ved skolen sørger for at det gjennomføres kollektiv refleksjon. Her mener han PP-tjenesten kan spille en viktig rolle, men at det krever samarbeid med skoleledelsen. I mitt tilfelle, vil det være interessant å finne ut hvorvidt skolene og PP-tjenesten har en felles forståelse av begrepet tilpasset opplæring, og om PP-tjenesten bidrar til en kollektiv refleksjon i forhold til begreper som er overordnet for skolevirksomheten.

Haug tar til ordet for at PP-tjenesten må inn i skolens ledergruppe og få en kritisk-konstruktiv funksjon. Han mener PP-tjenesten bør ha to oppgaver i skolens ledergruppe. Den ene er å gi sitt bidrag til skapning av de kollektive kulturene som en nødvendige for å utvikle den totale kvaliteten med arbeidet i skolen. Den andre er å sørge for at spesialundervisning blir integrert i den vanlige virksomheten i skolen. Han hevder at samarbeidet mellom det allmenne og det spesielle er svært viktig. Dette for å sikre at de allmenne perspektivene og de spesielle tiltakene har et felles fokus og drar i samme retning. Det mener han lettere vil bidra til at skolens kompetanse utvikles i ønsket retning. Haug (2004) mener dette også kan bidra til økt inkludering gjennom at omfanget av spesielle tiltak i skolen holdes lavt. Men dette mener han avhenger av at ledergruppa ved skolen, som han mener PP-tjenesten bør være en del av, tar hovedansvaret for å skape visjoner og de prosessene som skal til for å få dem gjennomført. I tillegg mener han det vil kreve mer vekt på pedagogisk kompetanse og kompetanse om innovasjon enn det mange PP-tjenester har i dag. Den fylkeskommunale PP-tjenesten i denne studien er underlagt rektorene, men er ikke en del av skolens øverste ledelse.

2.4 Læring gjennom deltakelse i praksisfellesskaper

Etienne Wenger (1998) har konstruert en sosial teori om læring gjennom deltaking i praksisfellesskaper. I hennes tenking flyttes fokuset fra den enkelte til læringsfellesskapet. Isteden for å spørre om hvilke kognitive prosesser og strukturer som er involvert i læring, spør hun om hvilken type sosial aktivitet og deltaking som gir den rette konteksten for at læring skal skje. Jeg mener denne teorien er godt egnet til å belyse min problemstilling:

Hvordan samhandler PP-tjenesten og den videregående skolen med tanke på utviklingen av en lærende skole? Jeg vil benytte teorien både når jeg forbereder innsamling av data, og i

analysen av mitt datamateriale. Siden jeg vil lene meg såpass tungt på vekt på Wengers (1998) teori, finner jeg det naturlig å utdype den grundig. I mitt studie av denne teorien har jeg benyttet med at Bjørn Nakes (2004) danske oversettelse: *Praksisfellesskaber. Læring, mening og identitet*. I det følgende vil jeg redegjøre for Wengers (1998) sosiale teori om læring gjennom deltakelse i praksisfellesskaper slik den framkommer i Nake (2004).

2.4.1 Læringens sosiale struktur

Wenger mener at vår evne til dannelsen av praksisfellesskap, også er en forhandling om identiteter. Utvikling av en praksis krever dannelse av et fellesskap hvor medlemmene kan inngå i et gjensidig engasjement og derved anerkjenne hverandre som deltakere. I samtalen med mine informanter, vil jeg blant annet prøve å finne ut om de ulike deltakerne av de to Elevtjenestene anerkjenner hverandres rolle og kompetanse. Slik jeg oppfatter Wenger, så bruker hun begrepet deltakelse om den omfattende prosessen som består i å være aktive deltakere i sosiale fellesskapers praksiser. Wenger mener at det å være med i et arbeidsteam i en virksomhet, både er en form for handling og en måte å høre til på. En slik deltakelse mener hun former ikke bare hva vi gjør, men også hvem vi er og hvordan vi fortolker det vi gjør. I mitt tilfelle blir spørsmålet i hvilken grad PP-tjenestens deltakelse i skolens Elevtjenester har betydning for identitetsutviklingen blant PP-lederne. I samtalen med dem vil jeg derfor forsøke å få greie på i hvilken grad de opplever tilhørighet til Elevtjenesten.

Wenger hevder at praksisfellesskaper er nøkkelen til en organisasjons kompetanse og utviklingen av denne kompetansen. Dette fordi de utgjør den sosiale strukturen av organisatorisk læring. Hun påpeker at praksisfellesskapene ofte blir oversett som en ressurs for organisasjonen. Dette fordi de ikke har formell status. I følge Wenger er det å ha fokus på det som setter menneskene i organisasjonen i stand til å ”gjøre en forskjell, er det aller viktigste i forhold til å utvikle lærende organisasjoner. Det å tilpasse læring til organisasjonens mål, mener hun i avgjørende grad beror på deltakernes lojalitet. Dette hevder han betyr at organisasjonen må ha fokus på kompetansen i forhold til å være deltakere i de praksisfellesskapene som de ansatte identifiserer seg med. I mitt tilfelle lurer jeg på i hvilken grad kompetanse har spilt en rolle ved sammensetningen av de to aktuelle Elevtjenestene.

I følge Wenger er praksisfellesskapene selvorganiserende av natur, derfor trenger bare organisasjonen å legge til rette for at det har følgende: anledning til å samles, litt reisepenger,

tid til å gjøre noe sammen og institusjonelt handlingsrom til å ta initiativ. Det som driver dem mener hun er handling og læring framfor institusjonell politikk. Wenger hevder imidlertid ikke at det er lurt å ignorere disse praksisfellesskapene og overlate dem til seg selv. Slik jeg forstår det er hennes råd tvert imot, at organisasjonen bør utnytte den muligheten som praksisfellesskapene gir til organisasjonens fordel. Dette mener hun krever både energi, engasjement, arbeid og økonomiske midler. Wenger hevder at nøkkelen til organisatorisk læring først og fremst handler om å legge til rette for kreativ meningsforhandling. Det betyr at organisasjonen må fokusere på læring som et sosialt system som produserer nye meninger. I forhold til denne studien, er det interessant hvorvidt deltakerne i Elevtjenestene får anledning til diskusjon og refleksjon i fellesskap.

Wenger hevder at et praksisfellesskap kan være et velegnet sted for å oppnå radikalt nye innsikter – skape ny kompetanse. I denne studien er det interessant hvorvidt samhandlingen mellom PP-tjenesten og den videregående skolen, kan medføre kontinuerlig læring i retning av bedre tilpasset opplæring. Siden Wenger mener at praksisfellesskaper er ideelle læringsarenaer er det interessant om Elevtjenestene ved de to videregående skolene i Byen kan defineres som praksisfellesskaper, hvorvidt det foregår læring der og i hvilken grad dette kan bidra til lærende skoler.

2.4.2 Kjennetegn ved et praksisfellesskap

Wenger hevder at praksisfellesskaperslik han definerer dem, er fundamentale i en læringsarkitektur i forhold til organisatorisk engasjement. Han sier praksis definerer et fellesskap gjennom tre dimensjoner: et gjensidig engasjement, en felles virksomhet og et felles repertoar.

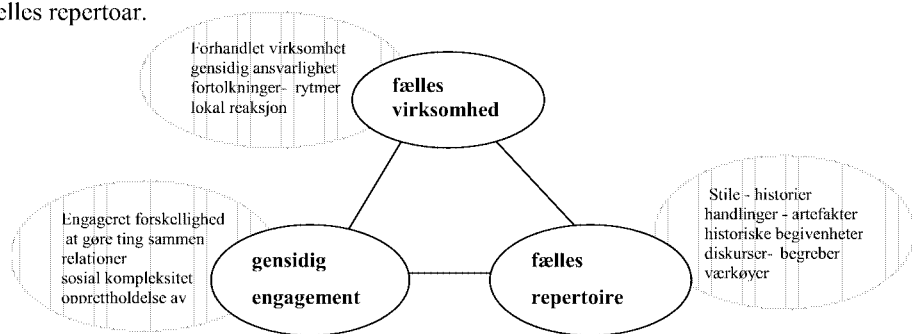


Fig. 2.1. Praksisdimensjoner som egenskab ved et fællesskab (Wenger i Nake 2004: 90)

Det gjensidige engasjementet

Wenger sier at geografisk nærhet og samspill ikke er tilstrekkelige kjennetegn på hennes definisjon av hva et praksisfellesskap er. Det er gjennom opprettholdelsen av tette relasjoner av gjensidig engasjement som er organisert rundt det deltakerne er der for å produsere, at de danner et praksisfellesskap. I forhold til denne undersøkelsen, er det interessant å se på i hvilken grad deltakerne i de to aktuelle Elevtjenestene har noe mer til felles enn det kontorlandskapet og den informasjonen de deler. Den formen for sammenheng som forvandler gjensidig engasjement til et praksisfellesskap, mener Wenger krever arbeid med fellesskapsopprettholdelse. Og dette arbeidet mener hun krever konstant oppmerksomhet, og kan være mye mindre synlig enn mer instrumentelle aspekter ved praksisen. I denne studien er det interessant hvorvidt denne dimensjonen vektlegges i de to Elevtjenestene.

Wenger mener det som gjør engasjement og produktivitet mulig i praksis, er i like høy grad et spørsmål om forskjellighet som om homogenitet. Hun sier at hver enkelt deltaker i et praksisfellesskap finner en unik plass og får en unik identitet, som både integreres og defineres ytterligere i løpet av engasjementet i praksis. Disse identitetene sammenføres og forbindes med hverandre via gjensidig engasjement, men de smelter ikke sammen. Engasjementsrelasjoner vil derfor med like stor sannsynlighet gi anledning til differensiering som til homogenisering. I denne studien er derfor interessant hvorvidt deltakerne i de to Elevtjenestene består av mennesker med ulik kompetanse.

Wenger sier at gjensidig engasjement ikke bare er forbundet med vår egen kompetanse, men også andres kompetanse. Et gjensidig engasjement i en felles praksis, kan innebære to kompetanseformer: komplementære eller overlappende. Wenger hevder at det i virkeligheten kan være en fordel å tilhøre begge typer samtidig for å oppnå synergieffekten mellom de to formene for kompetanse. I tillegg mener hun det kan være svært fordelaktig at en spesialist i et team også tilhører et praksisfellesskap av likemenn, som har sin spesialisering felles. I denne undersøkelsen mener jeg det vil være relevant å betrakte PP-tjenesten som spesialister, og finne ut om PP-veilederne opplever tilhørighet både til PPT for videregående opplæring i Byen, og til Elevtjenestene ved de to videregående skolene.

Dem felles virksomheten

Det andre kjennetegnet ved praksis som kilde til fellesskapsammenheng er forhandling av en felles virksomhet. Wengers definisjonen av felles virksomhet er en prosess, ikke en statisk overenskomst. Den skaper ansvarsrelasjoner som ikke bare er fastlagte begrensninger eller normer. Disse relasjonene kommer til uttrykk som evnen til å forhandle handlinger som noe en virksomhet kan stå ansvarlig for. Wenger hevder en felles virksomhet videreutvikler praksis like mye som den holder den i sjakk. Hun sier en virksomhet er en ressurs med hensyn til koordinasjon, forståelse og gjensidig engasjement.

Wenger hevder det ofte er slik at et fellesskaps praksis formes av betingelser utenfor medlemmenes kontroll. Likevel mener hun den daglige virksomheten formes av deltakerne innenfor rammen av de gitte ressursene og begrensningene i situasjonen. Hun definerer en felles virksomhet som en lokal virksomhet, og et produkt en kollektiv forhandling. Dette til tross for alle krefter og påvirkninger som deltakerne ikke har kontroll over. Wenger mener det ikke nødvendigvis trenger å stå i motsetning til virksomhetens posisjon i et større system, eller utøvelsen av innflytelse i en organisasjon. Hun påstår at selv om praksisen ikke overskrider betingelsene i organisasjonen, vil den reagerer på disse betingelsene, på måter som ikke er bestemt av organisasjonen. For å gjøre det skaper deltakerne av et praksisfellesskap sin egen praksis ved hjelp av oppfinnsomhet. Det mener Wenger kan medføre resultater som både er ønskelige og ikke ønskelige. Hun mener derfor en virksomhet aldri bestemmes helt av et ytre mandat, en forskrift eller en eller annen individuell deltaker. Selv når et praksisfellesskap oppstår som reaksjon på et ytre mandat, utvikler praksis seg til fellesskapets egen reaksjon på dette mandatet. Fordi medlemmene skaper en praksis for å håndtere det de oppfatter som sin oppgave, hører deres praksis til deres fellesskap. Det betyr at den makten som institusjoner, forskrifter eller enkeltpersoner har over et fellesskaps praksis, er begrenset. Ytre krefter har ingen direkte makt, fordi det i siste instans er fellesskapet som forhandler sin virksomhet.

Det felles repertoaret

Utviklingen av et felles repertoar er det tredje kjennetegnet Wenger bruker for å definere et praksisfellesskap. Dette kan være både språklige og ikke språklige elementer som fellesskapet har produsert eller inkludert i sin praksis. Hun nevner elementer som rutiner, ord, verktøy, måter å gjøre ting på, historier, gestus, symboler, genrer, handlinger og begreper. Disse elementene mener hun ikke oppnår sin sammenheng i kraft av seg selv, men i kraft av at de

tilhører et fellesskap og kan brukes som ressurser i forhandlinger om mening. Repertoaret omhandler både den diskursen medlemmene skaper meningsfulle utsagn om verden gjennom, og den stilen de bruker for å uttrykke sitt medlemskap og sin identitet som medlemmer.

Det repertoaret som kan bli ressurser til meningsforhandling, mener Wenger kombinerer to kjennetegn: det reflekterer et gjensidig engasjements historie, og det er flertydig av natur. Hun mener den iboende flertydigheten fordrer kontinuerlig koordinasjon og kommunikasjon. Slike elementer i repertoaret, kan i følge Wenger gjenkjennes i forbindelse med en historie om gjensidig engasjement, og reengasjeres i nye situasjoner. De har veletablerte fortolkninger, som kan gjenbrukes med nye virkninger til følge. Dette gjelder både hvis disse virkningene er en fortsettelse av en fastlagt fortolkingsbane, eller fører til nye retninger. I denne studien er det interessant å se på hvilke elementer i Elevtjenestenes repertoar som kan være ressurser i meningsforhandlingene.

Kompetanse i et praksisfellesskap

Med de tre nevnte kjennetegnene, definerer Wenger et praksisfellesskap som et sosialt strukturnivå som avspeiler felles læring. Hun mener slike fellesskaper i praksis gjør det mulig for deltakerne å utvikle en form for identitet som kan gi en opplevelse av mening.

Medlemskapet i omsettes til en deltakeridentitet som en form for kompetanse. Men Wenger påpeker at denne kompetansen verken er individuell eller abstrakt felles. Den innebærer en forhandlet definisjon av hva fellesskapet handler om. Wenger bruker de tre dimensjonene ved et praksisfellesskap for å illustrere hva et kompetent medlemskap innebærer:

1. Gjensidig engasjement – evnen til å engasjere seg i andre medlemmer og reagere adekvat på deres handlinger og dermed evnen til å etablere relasjoner, hvor denne gjensidigheten danner grunnlag for en deltakelsesidentitet.
2. Ansvarlighet overfor virksomheten – evnen til å forstå praksisfellesskapets virksomhet dyptgående nok til at man påtar seg et ansvar for den og bidrar til den utførelse og til fellesskapets vedvarende forhandling av den.
3. Repertoaret, som kan forhandles – evnen til å bruke praksisrepertoaret til å engasjere seg i det. Dette forutsetter lang nok deltakelse i en praksis til å gjenkjenne repertoarets elementer. Det forutsetter så evnen – både dyktigheten og legitimiteten – til å gjøre denne historien meningsfull på en ny måte.

Et praksisfellesskap fungerer som et lokalt forhandlet kompetansesystem. Det er gjennom selve praksisen at et fellesskap fastslår hva det vil si å være en kompetent deltaker, en outsider eller et eller annet sted mellom disse. Innenfor et slikt system kan kompetanse defineres som det som gjenkjennes som kompetent deltakelse i praksis. Et fellesskaps kompetanse er likevel ikke statisk. Erkjennelse av noe helt nytt, og derfor også oppdagelse, kan være kompetente deltakerhandlinger i en praksis.

2.4.3 Læring av ny kompetanse i et praksisfellesskap

Wenger mener læring både er et sted og en prosess. Slik jeg forstår henne, er et praksisfellesskap et ideelt sted for læring. I et lærende fellesskap, mener Wenger læring ikke bare innebærer noe selvfølgelig i forbindelse med utførelsen av praksis, men noe som er helt sentralt for dets virksomhet. Hun mener praksisfellesskaper, avspeiler og former organisatorisk læring – som skaper lokaliteter og grenser. Jeg oppfatter det slik at varige praksisfellesskap utvikler en engasjementsdybde som skaper en form for sosial energi, og at dette er tegn på læring. Men Wenger advarer mot at engasjementslokaliteten også kan medføre at nyttige forbindelser på andre siden av grensen ikke sees eller søkes. Den sosiale energien i praksisfellesskapet, blir dermed til hinder for å reagere på nye situasjoner, eller for å komme videre. Wenger hevder derfor at et gitt fellesskap i tillegg til engasjementet med fordel kan inneholde andre former for tilhørighet

Wenger mener læring innebærer et samspill mellom erfaring og kompetanse. Dette toveis samspillet mener hun er avgjørende for praksisutviklingen. Det hevder hun rommer mulighet for læring – individuelt og kollektivt. Men hun mener det må være en spenning mellom erfaring og kompetanse for at læring skal skje. I følge Wenger har lærende fellesskap en sterk kjerne, men tillater likevel samspill mellom perifere aktiviteter og kjerneaktiviteter. Wenger hevder at det er i disse samspillene de mest sannsynlig kan finne nye erfaringer og nye kompetanseformer som er nødvendig for å skape ny kunnskap. Wenger bruker begrepene grenser og periferier for å vise til "utkantene" av praksisfellesskaper, og til deres kontaktpunkter med den øvrige verden. Et praksisfellesskap er ut fra dette perspektivet en knute med lag av felles engasjement som blir løsere og løsere i periferien – lag som går fra kjernemedlemskap til ekstrem periferitet. Wenger hevder en effektiv kombinasjon av engasjement, fantasi og innordning kan gjøre et praksisfellesskap til et lærende fellesskap. Dette fordi de ulike formene påvirker hverandre, og forsterker hverandres læringspotensial

når de fungerer sammen. I denne undersøkelse er jeg opptatt av om Elevtjenestene ved de to videregående skolene fungerer som lærende fellesskaper. Da er det interessant å se på hvilke former for tilhørighet som finnes der, og om disse eventuelt kombineres.

Læring gjennom utforsking av praksisfellesskapets grenser og periferi

Grensemøter

Wenger nevner mange ulike former for grensemøter mellom et praksisfellesskap og omverdenen. Det kan blant annet være møter, samtaler og besøk. Disse anledningene mener hun byr på toveisforbindelser som begge parter kan lære noe av. I forhold til denne studien er det interessant hvorvidt de to aktuelle Elevtjenestene utnytter de muligheten som finnes i møte med omgivelsene. Wenger mener det er stor fare for at deltakerne i en slik sammenheng, kan klynge seg til sine egne interne relasjoner, perspektiver og måter og tenke på. Jeg lurer på om det er tilfelle for deltakerne i de to Elevtjenestene i denne studien. Wenger hevder forbindelser av lengre varighet enn grensemøter, kan bli en del av praksis. Hun beskriver tre måter det kan skje på: grensepraksisser, overlappninger og periferier. Nedenfor redegjøres det for dem.

Praksisbaserte forbindelser

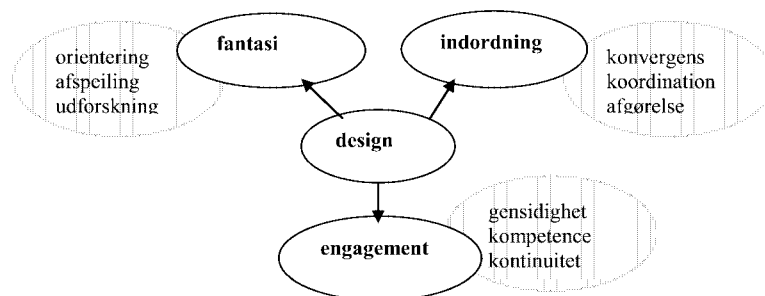
Wenger bruker begrepet overlapping som resultatet av en direkte og vedvarende overlapping mellom to praksiser. De to ulike praksisfellesskapene smelter imidlertid ikke sammen. De forblir to selvstendige praksisfellesskap med sine egne relasjoner, sin egen praksis, sine egne møter og sin egen administrative struktur. Som eksempel nevner hun en ekspertgruppe i en bedrift som ble mer og mer isolert på sitt eget kontor. De mistet etter hvert forståelsen for de problemene som avdelingen for skadebehandling i bedriften sto ovenfor. De hadde heller ikke mulighet til å dele sin kunnskap med de ansatte og dermed gjøre dem i stand til å påta seg flere oppgaver selv. Det endte med at de ansatte begynte å videresende ethvert problem til "ekspertgruppen" som ble oversvømt av oppgaver. Wenger advarer mot det å samle "ekspertene" på et sted langt fra de øvrige ansatte i en bedrift, fordi de ansatte da går glipp av all den læringen som overlappingen mellom praksisfellesskapene kunne gi begge parter. I forhold til min undersøkelse, kan man kanskje si at PP-veilederne er en slags eksperter, i alle fall innenfor spesialpedagogikk. I denne studien er PP-tjenesten integrert i skolenes Elevtjenester. De har sitt daglige virke i skolenes lokaler. Et spørsmål er om det kan medføre læring både for PP-tjenesten og for skolens personale.

I følge Wenger er grensepraksiser alminnelig i organisasjoner. Som eksempel på det nevner hun arbeidsgrupper, utvalg og tverrfunksjonelle team. Jeg oppfatter det slik at slike praksiser opererer på grensen mellom to praksisfellesskap. De to Elevtjenestene i denne studien har et visst samarbeid med skolens avdelinger, og det er interessant å se på hvordan det fungerer. Et spørsmål er hvorvidt dette samarbeidet er blitt en del av praksisen i de to Elevtjenestene. Wenger advarer mot at grensepraksiser kan risikere å bli selvstendige praksisfellesskap, som kan forhindre at det skapes nye forbindelser.

Den tredje formen for forbindelser som kan bli en del av praksisen kaller Wenger for en periferitet. Dette definerer hun som et område som består av personer som verken er fullstendig innenfor eller fullstendig utenfor et praksisfellesskap, men som omgir den aktuelle praksisen med en slags gjennomtrengelighet. Som eksempel på dette nevner hun faglige praksisfellesskap som ofte organiseres slik at de gir outsiders en viss adgang. Da det er engasjement, og ikke formelt medlemskap som definerer et praksisfellesskap, kan det tilby mange mer eller mindre perifere former for deltakelse. I denne studien er det interessant å se på i hvilken grad avdelingsledere og kontaktlærere får adgang til Elevtjenestene.

Ulike former for tilhørighet til et praksisfellesskap

Wenger hevder at det er ved å kombinere tre former for tilhørighet vi kan utvikle lærende fellesskaper: engasjement, fantasi og innordning. Disse formene mener hun danner infrastrukturen i en læringsarkitektur og representerer ulike former for tilhørighet til – kilde til identitet – i et fellesskap i praksis Wenger mener en organisasjon ikke kan designe læring, bare støtte den. Utfordringen for en organisasjon, mener hun blir å støtte engasjements-, fantasi- og identitetsarbeidet. Siden de ulike formene for tilhørighet har forskjellige, men komplementære styrker og svakheter, mener hun de fungerer best i kombinasjon.



Figur 8.1 Forskellige måder at høre til på (Wenger i Nake 2004:201)

Engasjement

Slik jeg forstår det, mener Wenger praksisfellesskaper er fundamentale elementer i en læringsarkitektur for å oppnå engasjement i en organisasjon. Begrepen engasjement og praksisfellesskap er derfor nært forbundet med hverandre. Denne formen for tilhørighet, hevder Wenger gir makt til å forhandle våre virksomheter, og dermed til å forme den konteksten som vi kan oppleve en kompetanseidentitet i. Engasjement som form for tilhørighet, mener hun handler om arbeidet med å danne praksisfellesskaper og opprettholde dem. Dette forutsetter evnen til å ta del i meningsfulle aktiviteter og samspill, i produksjon av felles artefakter, i fellesskapsdannende samtaler og i forhandlinger av nye situasjoner. Det innebærer vedvarende intensitet og gjensidige relasjoner. I denne studien er det interessant hvorvidt denne formen for tilhørighet finnes i de to aktuelle Elevtjenestene.

Fantasi

Slik jeg forstår Wenger avhenger denne formen for tilhørighet av evnen til å kunne betrakte eget engasjement ”utenfra” med andre ”øyne”. Hun sier dette forutsetter evnen til å utforske, ta sjanser og skape usannsynlige forbindelser. Dette mener hun krever en lekende innstilling. I dagligspråket bruker vi ofte ordet fantasi om personlige fantasier, tilbaketrekning fra virkeligheten og feilaktige konklusjoner. Wenger definerer begrepet annerledes, og sier det handler om utvidelse av selvet via overskridelse af tid og rom, og skapelse av nye bilder av verden og oss selv. Det å arbeide med fantasi som form for tilhørighet, mener hun er en kreativ prosess som rekker videre enn engasjement. Et praksisfellesskap som klarer å kombinere engasjement og fantasi, mener Wenger oppnår en reflekterende praksis. I organisasjoner mener hun fantasier spiller en viktig rolle med hensyn til å overskride fragmenteringer – føre det globale inn i det lokale – og gjøre læring til et aspekt av organisasjonens liv. Aspekter av organisasjonen ligger utenfor kompetansen i praksisfellesskapet, men som de har adgang til, for å definere virksomheten sin på en opplyst måte. I denne studien er det interessant hvorvidt det er noe som gir næring til fantasien blant deltakerne i de to Elevtjenestene. Får de anledning til utforskning av andre muligheter?

Innordning

Wenger definerer begrepet innordning som evnen til å koordinere perspektiver og handlinger for å rette energien mot et felles formål. Dette mener han særlig krever deltakelse i form av grensepraksiser, og mennesker med multipelt medlemskap som kan stå med et ben på hver

side av grensen og utføre oversettingsarbeid. Da det ser ut til å være viktig i forhold til innordning av ny kompetanse, er det viktig å se på om disse spesielle formene for deltakelse finnes i de to Elevtjenestene i denne studien. Wenger mener innordning også krever grensobjekter. Det kan være felles begreper, redskaper eller andre ting som virksomheten kan fokuseres og koordineres rundt. Hun framhever også vide diskurser som svært viktig, slik at lokale handlinger kan fortolkes som værende i overensstemmelse med en bredere ramme. Kombinasjonen av engasjement og innordning mener hun er vesentlig for å skape levedyktige identiteter. Kombinasjonen av fantasi og innordning mener hun skaper evnen til å handle i forhold til et omfattende og rikholdig bilde av verden. Slik jeg forstår det, kan innordningen av nye perspektiver og erfaringer bli mer robust når deltakerne i praksisfellesskapet har en helhetlig og god forståelse av hva det egentlig handler om.

3. Design og forskningsmetode

I dette kapittelet redegjøres det for hvordan jeg har valgt å gå fram for å belyse problemstillingen: *Hvordan fungerer samhandlingen mellom PP-tjenesten og den videregående skolen med tanke på utviklingen av en lærende skole?* Fuglseth og Skogen (2004) mener forskningen må gis form når forskningsspørsmålet er klart og den teoretiske bakgrunnen avklart. Nedenfor redegjøres det for forskningsdesign og forskningsmetoder. Men først avklares de vitenskapsfilosofiske retninger som ligger til grunn for valgene.

3.1 Vitenskapsfilosofisk perspektiv

Den tradisjonelle forskningstradisjonen som finnes innenfor naturvitenskapene, har sitt utgangspunkt i klassisk positivisme. Innenfor den retningen er det de ytre erfaringene som står i sentrum, de som kommer til oss gjennom sanseapparatet (Kleven 2002). Kleven viser til August Comte (1798-1857) som argumenterte for at vitenskap må ta utgangspunkt i våre erfaringer. Han hevder det pågår en stadig debatt blant vitenskapsfilosofer om hvorvidt det eksisterer en objektiv virkelighet. Jeg slutter meg til de filosofene som mener at "virkeligheten" er en konstruksjon som kan være ulik fra menneske til menneske. Mitt utgangspunkt som forsker vil derfor være de vitenskapsfilosofiske retningene som kalles fenomenologi og hermeneutikk.

Fenomenologi

Kleven (2002) mener Edmund Husserl (1859-1938) er sentral innenfor moderne fenomenologi. Han regner fenomenologien som den filosofiske grunnvitenskap som ikke bare vil oppholde seg ved tingene som fenomener, men vil trenge inn i deres vesen eller betydning. Dette oppnås ved at forskeren intuitivt gransker sitt eget bevissthetsinnhold. Denne granskningen kan ved såkalt fenomenologisk reduksjon føre til at forskerens "blikk" blir objektivt og ikke subjektivt. Prinsippet om å sette sin forforståelse til side, forstår jeg som sentralt innenfor denne tenkingen. Jeg hadde jeg med meg en forståelse av det fenomenet jeg har studert i forkant av denne studie. Den hadde jeg tilegnet meg gjennom lesing av faglitteratur og i jobben min som rådgiver hos skoleeier. Jeg hadde på forhånd en slags formening om hvordan samhandlingen mellom de videregående skolene i Byen og den

fylkeskommunale PP-tjenesten fungerte. Jeg har imidlertid forsøkt å sette min egen førforståelse til side i møte med mine informanter, men også i møte med skrevne kilder. Kleven (2002) hevder at fenomenologien er videreutviklet blant annet innenfor psykologien av den tyske filosofen Martin Heidegger (1889-1976), som fremhever nødvendigheten av å forstå menneskets verden slik denne opplevelsesmessig trer fram. I denne studien er direkte observasjon og halvstrukturerede intervju brukt som metoder. Som forsker har jeg forsøkt å sette meg inn i virkeligheten til mine informanter, og forstå deres utfordringer utfra deres perspektiv. Jeg ønsket å beskrive praksisen i skolenes Elevtjenester slik de ansatte opplevde den. Målet har imidlertid ikke vært å innta en nøytral, men en bevisst forskerrolle. I innledningen av prosjektrapporten, har jeg synliggjort min førforståelse. Det tror jeg kan bidra til at økt reliabilitet eller pålitelighet i forhold til resultatene av undersøkelsen. Gjennom hele forskningsprosessen vil jeg forsøke å være bevisst på min førforståelse.

Hermeneutikk

Gilje og Grimen (1993) definerer begrepet hermeneutikk som læren om tolkning, og hevder Friedrich Schleiermacher (1768-1834) bidro til å utvikle hermeneutikken videre. Han mente at språket først og fremst er en innfallsport til en psykologisk fortolkning, hvor man gjennom følelse, fantasi og intuisjon søker å nå fram til en dypere forståelse av personen bak teksten og den kulturelle og historiske situasjonen som personen virker i. I dette perspektivet foregår en tekstfortolkning ved en vekselvirkning mellom del og helhet, men også helheten blir forståelig for oss på bakgrunn av vår forståelse av enkeltdelene. Denne vekselvirkningen er et sentralt prinsipp i den hermeneutiske læren, og kalles ofte for den hermeneutiske sirkelen.

I følge Gilje og Grimen (1993), bygger samfunnsvitenskapene på en dobbel hermeneutikk. På den ene siden må de forholde seg til en verden som allerede er fortolket av aktørene selv. På den annen side skal samfunnsvitere drive forskning, og de må rekonstruere de sosiale aktørenes fortolkninger innenfor et samfunnsvitenskapelig språk, ved hjelp av teoretiske begrep. Samfunnsforskerne må derfor gå ut over de sosiale aktørenes selvoppfatning. *"I pedagogisk og annen samfunnsvitenskapelig forskning utvikler forskningsprosessen seg gjennom et komplisert gjensidig samspillsforhold mellom teori og empiri". (Kleven 2002)* Min forskningsprosess har vært en konstant veksling mellom teori og empiri, mellom hele masteroppgaven og de ulike delene av den. Bedre forståelse av det teoretiske grunnlaget for samhandlingen mellom skolen og PP-tjenesten og utviklingen av lærende organisasjoner, har medført dypere innsikt i praksisen slik den er i Elevtjenestene ved de to videregående skolene

i denne studien. En stadig bedre forståelse av innholdet i de ulike kapitlene i min oppgave, har medført en stadig bedre forståelse av hele oppgaven - og omvendt. Denne prosessen har foregått kontinuerlig gjennom hele forskningsprosessen, og har ført til stadig bedre innsikt i og utvidet forståelse for det fenomenet jeg har studert.

3.2 Forskningsdesign

En forskningsdesign er den overordnede planen eller strategien for et forskningsopplegg. Den skal vise hvordan forskeren går fram for å finne svar på problemstillingen. Innenfor sosial forskning finnes det mange ulike studie-design: case- design, eksperiment, survey, livshistorie og dokumentanalyse. Jeg vurderte en kasusstudie eller case-design som velegnet for å få belyst problemstillingen i denne studien

3.2.1 Et single case-design

Yin (2003) nevner flere variasjoner innenfor case-designet. Et embedded single-case studie er valgt, da jeg fant det velegnet i dette tilfellet. En case er forsket på, og to videregående skoler er valgt som forskningsenheter. Yin (2003) sier et case-studie er embedded når data innhentes fra en eller flere underenheter for å analyseres på et høyere nivå. Elevtjenestene ved de to aktuelle skolene er valgt som underenheter.

Valg av design ser særlig ut til å avhenge av hvilken tilnærming forskeren ønsker til det fenomenet som skal undersøkes. I følge Befring (2002) bygger skillet mellom kvalitative og kvantitative metoder først og fremst på formålet med forskninga og egenskapene ved data. Jeg ønsker å tilegne meg en dybdeforståelse av samhandlingen mellom PP-tjenesten og den videregående skolen med tanke på utviklingen av en lærende skole. En kvantitativ undersøkelse vil ha som formål å generalisere resultatet. For å få et statistisk grunnlag vil det være viktig med mange undersøkelsesenheter og få variabler. Jeg ønsker å gjøre en grundig undersøkelse hvor jeg innhenter fyldige data om organisasjon, personer og situasjoner. Jeg har derfor valgt en kvalitativ tilnærming hvor få enheter studeres ved hjelp av mange variabler. I min studie er det bare to forskningsenheter: to videregående skoler. Metodisk legger kvalitative tilnærminger blant annet vekt på deltakende observasjon og uformelle samtaler. Ved innsamling av data har jeg benyttet meg av både deltakende observasjon, halvstrukturerte

intervju og dokumentanalyse. Disse metodene vil jeg komme nærmere inn på senere under punkt 3.3.2: Datainnsamling. I denne studien er fordelene av en teoretisk modell som er utviklet på forhånd utnyttet. Etienne Wengers (1998) teori om læring gjennom deltaking i praksisfellesskapet, er aktivt tatt i bruk under hele forskningsprosessen. Jeg antok på forhånd at samhandlingen mellom skolen og PP-tjenesten kunne være mangfoldig og kompleks. Jeg ønsket å oppnå et meningsfull og helhetlig innsikt i fenomenet. I følge Yin (2003), passer case-designet godt når man ønsker å forstå komplekse sosiale fenomen.

I følge Yin (2003) er også Case-designet å foretrekke når forskeren stiller “hvordan” og “hvorfor” spørsmål. Mitt forskerspørsmål innledes med spørreordet “hvordan”. Yin (2003) mener et case-design er særlig fordelaktig når et virkelig fenomen studeres i en spesiell sammenheng, fordi forskeren tror den konteksten vil være fordelaktig. Jeg finner samhandlingen mellom skolen og PP-tjenesten særlig interessant, slik den foregår ved de to aktuelle videregående skolene. Jeg tror at PP-tjenestens deltagelse i skolenes Elevtjenester kan være gunstig med tanke på kompetansutvikling og organisasjonsutvikling i skolen. Da PP-tjenesten er en del av Elevtjenestene, har jeg valgt disse som mine underenheter. Som forsker er det ikke mulig for meg å ha særlig mye kontroll over de prosessene som skjer i Elevtjenestene. Yin (2003) mener Case-designet er velegnet i slike situasjoner.

Utforming av en case-protokoll

I følge Yin (2003) er utarbeidelse av en forskningsbeskrivelse svært viktig i forhold til reabiliteten i en case studie. De hovedmomentene han mener bør inngå i en slik protokoll er: En oversikt over forskningsprosjektet, forskerspørsmål, en forskningsbeskrivelse, prosedyrer for gjennomføring samt viktige huskereglene for innsamling av data. En beskrivelse av forskningsstudien, var et obligatorisk ledd i min masterstudie. Min beskrivelse inngikk i min case-protokoll. Det samme gjorde feltnotatene i forbindelse med observasjonene, transkripsjonen av intervjuene og analysen fra diverse skriftlige kilder. Alt som inngår i min case-studie protokoll, har jeg lagret i en egen datafil på min harddisk. I tillegg oppbevarte jeg en kopi på min USB-penn som er en flyttbar disk. Dette for å forsikre meg om at jeg ikke mistet nyttig informasjon. I datafilen systematiserte jeg alt det skriftlige materialet som inngår i mitt masterprosjekt i ulike mapper. De ulike kildene til informasjon ble ordnet i ulike word dokumenter. Jeg har jobbet systematisk med min Case-protokoll under hele studiet og oppdatert den fortløpende.

3.3 Forskningsmetode

Case-designet kjennetegnes blant annet ved bruk av mange ulike metoder for å samle inn data. I følge Yin (2003) vil det at funnene kan sammenlignes på en triangulerende måte i analyseprosessen, kunne styrke validiteten av resultatene. Det forutsetter imidlertid innhenting av data i forhold til de samme variablene eller temaene fra de ulike kildene. Det har jeg forsøkt å gjøre i min studie. Bruk av flere metoder har styrket min opplevelse av mening og helhet gjennom hele forskningsprosessen. Jeg har brukt kvalitative intervju som hovedkilde til informasjon. I tillegg har jeg brukt observasjon og dokumentanalyse, men måtte begrense bruken av disse to av hensyn til den tiden jeg hadde til disposisjon innenfor rammen av mitt mastergradsprosjekt. Før det redegjøres for de ulike metodene, vil jeg si litt om forundersøkelsen og om utvalget av mine informanter.

3.3.1 Utvalg av informanter

Utvalg av informanter er ikke tilfeldig eller representativt i denne studien, slik det ofte er tilfelle i kvantitative undersøkelser. Dette er en kvalitativ undersøkelse, hvor formålet ikke er statistisk generalisering- men en helhetlig og dyp forståelse av det fenomenet som studeres. Utvalg av informanter i kvalitative undersøkelser gjøres enten strategisk, typisk eller spesielt. I denne studien er informantene valgt ut på en strategisk måte ut fra hvilke situasjoner og personer som jeg mente kunne belyse problemstillingen best mulig.

Nøkkelinformanter spiller i følge Yin (2003) en svært viktig rolle og kan være avgjørende for suksessen av en case studie. Lederne for de to aktuelle Elevtjenestene har formell legitimitet i skolene, og virker respektert blant de ansatte. Jeg knyttet tidlig kontakt med dem, og valgte dem som nøkkelinformanter. De har gitt meg god informasjon om både skolestrukturen og skolekulturen. Gjennom dem har jeg fått tilgang til nyttige interne dokumenter. Jeg opplevde at mine nøkkelinformanter gav meg innpass som student. De informerte de ansatte i de to Elevtjenestene, og de gav meg tilgang til mine informanter. Jeg brukte dem aktivt for å finne ut hva jeg skulle delta som observatør på, og hvem jeg skulle gjennomføre intervju med. Jeg har imidlertid prøvd å unngå å bli for avhengig av dem. En nøkkelperson kan i følge Yin (2003) få for stor innflytelse over forskeren, og dermed påvirke forskerens vurderinger for mye. Jeg har forsøkt å være bevisst på det, og har innhentet informasjon fra andre kilder og gjort egne vurderinger gjennom hele forskningsprosessen.

Våren 2006, gjennomførte jeg en forundersøkelse blant de ansatte ved den største videregående skolen i Byen. PPT for videregående opplæring i Byen var da formelt sett innført, men ikke etablert i skolens lokaler ennå. Hensikten med forundersøkelsen var å skaffe meg bedre innsikt i organisasjonen slik at jeg fikk “spisset” min problemstilling på en fruktbar måte. Jeg håpet også den kunne bidra i utvelgelsen av informanter til intervjuene. Jeg foretok et strategisk utvalg av informanter i forundersøkelsen. Da dette er en studie på skolenivå, ble avdelingslederne, rådgiverne og de spesialpedagogiske koordinatorene valgt. I tillegg ønsket jeg å ha med noen lærere som samarbeider mye med PP-tjenesten i denne undersøkelsen. Et spørreskjema med to spørsmål ble delt ut til totalt 30 ansatte ved skolen: Hvilke erfaringer har du med PP-tjenesten? Hvilke forventninger har du til den “nye” PP-tjenesten. Resultatene av viste at mange lærere følte seg utrygg på PP-tjenesten som de i mange tilfeller opplevde som bedrevitende. Tendensen var at de ønsket en synlig tjeneste med større fokus på mulighetene for tilrettelegging i klasserommet. Etter å ha oppsummert forundersøkelsen, endret jeg problemstillingen min og bestemte meg for en kartleggende vinkling.

3.3.2 Datainnsamling

Dokumentanalyse

Befring (1998) mener en kilde i forskningssammenheng, er et tidshistorisk dokument som gjenspeiler den forståelsen og kunnskapen som var rådende i opphavssituasjonen. Jeg har studert aktuelle skrevne kilder om samhandlingen mellom PP-tjenesten og skolen, om skolen som lærende organisasjon og om praksisen ved de to videregående skolene i Byen. Gjennom å studere aktuell teori og forskning på området, har jeg skaffet meg oversikt over og et bilde av det fenomenet jeg har studert og den konteksten jeg har valgt å studere det i. For å få tilgang til skolens overordnede strategidokumenter benyttet jeg meg av skolens hjemmeside på nettet og mine nøkkelinformanter ved skolene.

Da jeg valgte å “dukke” ned i Elevtjenestene ved de to videregående skolene og studere praksisen der, ble de formelle planene og rutineene der av særlig stor interesse. I tillegg fikk jeg tilgang til noen møteinnkallinger og møtereferat. Dette var imidlertid dokumenter som var ment for intern bruk i skolen. Befring (1998) mener at et dokument vil ha et mer eller mindre personlig eller institusjonelt preg, avhengig av både opphavsmann og mottaker. Jeg oppdaget at innholdet i de interne dokumentene var preget av tenkemåten og holdningene til de ansatte. De var tross alt skrevet med tanke på et helt annet formål enn min studie. Det var derfor ikke

lett for meg å forstå alle signalene i disse skrevne kildene. Mange av de ansatte har med seg en "historic" og en erfaring som jeg ikke har når det gjelder interne forhold i de aktuelle videregående skolene. Den fordelene jeg hadde var at jeg studerte et fenomen i samtiden, som gjorde at jeg kunne sammenligne studier av dokumenter med studier av atferden til de ansatte i organisasjonen. Dette er ifølge Yin (2003) den viktigste bruken av dokumenter i en kassustudie. De funnene jeg gjorde i skrevne kilder, har jeg sammenholdt med de funnene jeg gjorde ved hjelp av observasjoner av situasjoner og samtaler med de ansatte.

Direkte observasjon

Som før nevnt har intervjuene vært den aller viktigste informasjonskilden min. I følge Yin (2003) er observasjon ofte nyttig for å innhente tilleggsmateriale. Jeg observerte aktiviteten i de to aktuelle Elevtjenestene i forkant av intervjuene for å innhente nyttig informasjon om aktiviteten, men også for å bli bedre kjent med de ansatte. Utvalget kan vel sies å være typisk for den møtevirksomheten hvor skolene og PP-tjenesten samhandler på systemnivå. Jeg valgte å observere den mest sentrale møtevirksomheten hvor hele Elevtjenesten deltok. Jeg deltok som observatør på noen slike møter. Jeg observerte også på samarbeidsmøter med skolens avdelinger. I tillegg observerte jeg på et intensivt kurs for lærere som PP-tjenesten gjennomførte. Yin (2003) mener det ideelle med hensyn til reliabilitet er å bruke flere observatører. Det har ikke vært mulig innenfor rammene av dette forskningsprosjektet.

Slik jeg forstår det kan observasjoner være alt fra strengt formelle til helt uformelle. Yin (2003) sier at de mest formelle observasjonene innebærer at det utformes en observasjonsguide som inngår i case protokollen. Jeg gjennomførte mindre formelle observasjoner. Jeg ønsket selvsagt å innhente så mye data som mulig. Derfor noterte jeg på forhånd ned noen stikkord som til en viss grad kunne være styrende for hva jeg skulle fokusere på. Men siden jeg tok i bruk observasjon i en innledende fase av min undersøkelse, ønsket jeg også å være på jakt etter ny og uforutsett informasjon. Dette fordi hensikten med mine observasjoner vil være å bli mer kjent med de ansatte ved skolen, og få et visst inntrykk av hvordan samarbeidet foregikk i praksis. Jeg opplevde at observasjonene bidro til å gi meg bedre forståelse av det fenomenet jeg studerte. Denne forståelsen brukte jeg aktivt i arbeidet med å velge ut gode informanter til intervjuene og utforme en hensiktsmessig intervjuguide.

Holme og Solvang (1998) skiller mellom skult og åpen observasjon. Mellom observasjoner og samtaler benyttet jeg anledningene til å observere aktiviteten i de to Elevtjenestene. Det er vel

kanskje en form for skjult observasjon. Samtidig visste de fleste ansatte ved skolene hvem jeg var. Jeg valgte imidlertid åpne observasjoner for å studere den sentrale møtevirksomheten i Elevtjenesten. I forkant av alle observasjonene presenterte jeg meg og informerte om hvorfor jeg var der, min rolle som student og hoveddrammene i mitt forskningsprosjekt. Jeg forsikret de ansatte også om anonymiteten i forhold til bruken av dataene. Jeg opplevde at de åpne observasjonene gav meg som forsker ganske godt handlingsrom. I etterkant av observasjonene fikk jeg ofte anledning til å stille møtedeltakerne oppklarende spørsmål.

Holme og Solvang (1998) skiller mellom passiv og aktiv deltaking som observatør. Jeg forholdt meg som en passiv som observatør mens møtene pågikk, men opptrådte aktivt i samtaler med møtedeltakerne både i for- og etterkant av møtene. Uansett hvilken strategi som velges, mener Holme og Solvang (1998) at observatøren vil påvirke og blir påvirket av sine omgivelser. Jeg var derfor klar over og bevisst på at min blotte tilstedeværelse, ville påvirke situasjonen. Jeg prøvde å oppføre meg slik at effekten av min deltaking i skolemiljøet skulle bli minst mulig. Dette medfører et dilemma. Dersom jeg var helt passiv, vil aktiviteten kanskje dempes noe. På den annen side, ville jeg kunne bidra til å styre og manipulere aktiviteten i gruppa dersom jeg inntok en svært aktiv rolle på møtene. Jeg forsøkte å innta rollen som "naturlig uvitende". I følge Holme og Solvang (1998) bør en observatør ikke skille seg vesentlig ut fra den gruppa som skal observeres. Jeg prøvde å opptre så nøytralt som mulig, blant annet ved å plassere meg i bakkant av møterommet, så lite synlig som mulig.

Jeg gjorde ikke notater underveis mens observasjonene pågikk. Jeg antok det kunne virke forstyrrende på møtedeltakerne, og bidra til at de følte seg overvåket og kontrollert. Jeg satte derfor heller av tid til å notere stikkord umiddelbart etter hver observasjon. Da anså jeg sjansen for å glemme nyttig informasjon mindre enn om jeg utsatte det. Jeg noterte også ned stikkord i forhold til ting jeg fant uklart, slik at jeg kunne få oppklart dette i ettertid. Samme kveld som jeg hadde foretatt en eller flere observasjoner, brukte jeg stikkordene til å skrive et mer fullstendig notat i den databasen hvor jeg har min case-protokoll.

Kvalitativt intervju

I følge Yin (2003) er de kvalitative intervjuene, den viktigste kilden til informasjon i et Case-design. Det har også vært tilfelle i min studie. Jeg gjennomførte kvalitative intervju med 8 ansatte som ble valgt ut på en strategisk måte. Jeg valgte de informantene som jeg mente ville kunne belyse min problemstilling best mulig. Jeg ønsket både PP-tjenestens og skolens

perspektiv på samhandlingen dem imellom slik den foregår i de to Elevtjenestene. Da det er kun tre ansatte i PPT for videregående opplæring i Byen, var det naturlig å gjennomføre samtaler med dem alle. Som representanter for skolene valgte jeg de to lederne for Elevtjenestene og en av rådgiverne ved hver skole. Da skole A nylig hadde fått tilsatt ny leder for Elevtjenesten, hadde jeg også samtale med den tidligere lederen der.

Det skilles ofte mellom åpne og mer strukturerte eller fokuserte intervju. Dalen (2004) mener målsetningen med et åpent intervju er at informantene skal fortelle mest mulig fritt om sine livserfaringer. I slike intervju er intervjueren avhengig av at informanten vil meddele seg, fordi det ikke er formulert noen spørsmål på forhånd. Befring (2002) hevder dette kan styrke validiteten i undersøkelsen, men svekke reabiliteten. Monica Dahlen (2004) hevder at de fleste studenter derfor velger halvstrukturerte eller semistrukturerte intervju, og det gjorde også jeg. I slike intervju er samtalen fokusert mot bestemte temaer som forskeren har valgt ut på forhånd. En helt åpen intervjuform, tror jeg ville krevd mer tid både i selve intervjusituasjonen, ved utskrivning av intervjuene og i selve analysearbeidet.

Mitt valg av halvstrukturerte intervju som metode, medførte utarbeidelse av intervjuguide på forhånd. Min intervjuguide inneholdt de sentrale temaene og spørsmålene som til sammen dekket de viktigste områdene jeg ønsket belyst. Jeg omsatte min problemstilling til konkrete temaer med underliggende spørsmål. Tre intervjuguides med omtrent de samme temaene men med litt ulike viklinger - alt etter informantens rolle/funksjon i skolesamfunnet ble utarbeidet: en for lederne av de to Elevtjenestene, en for rådgiverne og en for de ansatte i PPT-tjenesten. Jeg ønsket å innhente så mye og så fylldig informasjon som mulig. Yin (2003) hevder samtalen i en case studie bør være flytende og fleksibel. Jeg fulgte ikke intervjuguiden slavisk. Jeg tilstrebet at samtalen skulle forløpe så lik en hverdagssamtale som mulig. Men opplevde at intervjuguiden gav meg som uerfaren forsker, en viss trygghet i situasjonen. Den bidro også til at de spørsmålene jeg ønsket svar på, ble berørt og belyst av informantene. Jeg prøvde å stille spørsmålene på en slik måte at informanten åpnet seg og gav uttrykk for sin opplevelse av virkeligheten. Dahlen (2004) mener det bør være noen innledende spørsmål som kan få informanten til å slappe av og føle seg komfortabel i situasjonen. Innledningsvis stilte jeg derfor spørsmål av mer generell karakter. Innledningsvis ba jeg informantene fortelle om en vanlig arbeidsdag. Så formulerte jeg de resterende spørsmålene slik at samtalen gradvis nærmet seg de mest sentrale temaene. Det dreide seg om forhold jeg trodde kunne være

vanskelige eller konfliktfylte. Avslutningsvis stilte jeg spørsmål av mer generell karakter, og ba informantene komme noen ønsker for utviklingen i Elevtjenestene framover.

Bruk av lydbånd eller minidisk, er ifølge Monica Dahlen (2004) en god måte å ta vare på informantenes egne uttalelser. Jeg benyttet minidisk i intervjuene. Jeg ba imidlertid informantene om tillatelse, og informerte om hvordan jeg ville bruke dataene og makulere dem i ettertid. Dette for å ivareta personvernet, men også for å gjøre informantene komfortable i situasjonen. Selv om samtalene tas opp, sørget jeg for å være godt forberedt og opplagt nok til å følge godt med og være en god observatør og lytter. På forhånd lærte jeg meg bruken av minidisk for å unngå tekniske problemer underveis som kan virke forstyrrende i intervjusituasjonen

I følge Yin (2003) stiller det store krav til forskeren å gjennomføre kvalitative intervju. Han eller hun må forholde seg til to nivåer samtidig. Alle spørsmålene i intervjuguiden bør berøres samtidig som forskeren stiller vennlige spørsmål som ikke virker truende på informanten. Jeg prøvde å tilstrebe meg en så god forskerrolle som mulig. Jeg ønsket å være åpen for at mine informanter kunne gi meg ny informasjon som kunne bidra til ny innsikt. Derfor gjennomførte jeg to prøveintervju på forhånd ved hjelp av to mine kollegaer med spesialpedagogisk bakgrunn. På den måten fikk jeg testet intervjuguiden, det tekniske utstyret og meg selv som forsker. I etterkant korrigerte jeg intervjuguiden og tok nyttige erfaringene fra prøvesituasjonen med meg inn i samtalene med mine informanter. Jeg opplevde alle informantene som svært meddelsomme. Jeg hadde satt av $\frac{1}{2}$ - $\frac{3}{4}$ time til hvert intervju, og forsøkte å avgrense dem med å informere om tiden som var til rådighet innledningsvis, men opplevde at det var vanskelig å få avsluttet noen samtaler. Jeg var forberedt på at det å skrive ut åtte intervju ville bli både tid- og energikrevende, og satte derfor av god tid til det på forhånd. Som avtalt med informantene, fikk de tilsendt transkripsjonene så snart som mulig etter intervjuene. Dette for å gi dem anledning til å rette opp misforståelser, uttrykke seg på andre måter, fjerne ting de angret på eller føye til ting de ikke kom på under intervjuet. Jeg tok hensyn til de kommentarene som kom i det videre arbeidet med analysen av datamaterialet.

3.3.3 Analysering av datamaterialet

Yin (2003) påstår at analysen er den vanskeligste og minst utviklede delen av en kasusstudie.

I følge Holme og Solvang (1998) finnes det ikke noen formaliserte rutiner, teknikker eller prosedyrer for å behandle kvalitative data. Jeg ønsket likevel å skaffe meg så mye kunnskap som mulig om analyseprosessen før datainnsamlingen. Yin (2003) nevner flere ulike metoder for å analysere datamaterialet, men vektlegger viktigheten av at forskeren bestemmer seg for en overordnet strategi. Det teoretiske utgangspunktet for min undersøkelse har hovedvekten på Etienne Wengers (1998) sosiale teori om læring gjennom deltaking i praksisfellesskaper. Jeg bestemte meg tidlig for la denne teorien være styrende for forskningsprosessen min, både når det gjaldt innsamling av og analyse av datamaterialet. Det falt derfor naturlig å benytte en teoretisk innfallsvinkel i utvelgelsen av analyse kategoriene. Yin (2003) hevder denne strategien, som han kaller *Relying on theoretical proposition* (Yin 2003:111) er fordelaktig.

Postholm (2005) sier at datainnsamling og dataanalyse er gjentatte og dynamiske prosesser i kvalitativ forskning. Slik har også min forskningsprosess vært. Den startet egentlig med analyse allerede i forkant av formuleringen av problemstilling. Utvelging av relevant teori og aktuell forskning, innsamling og transkripsjon av datamaterialet har vært en utsilingsprosess. Jeg har reflektert og analysert i forhold til de ulike valgmulighetene og forståelsen for det fenomenet jeg studerer har blitt mer og mer utvidet. Det endelige forskerspørsmålet ble: *Hvordan samhandler den videregående skolen og PP-tjenesten med tanke på utvikling av en lærende skole?* Det teoretiske utgangspunktet var styrende for operasjonaliseringen av problemstillingen gjennom to sentrale spørsmål: 1. I hvilken grad fungerer Elevtjenestene ved de to videregående skolene i Byen som praksisfellesskaper? 2. I hvilken grad utvikler disse Elevtjenestene seg som lærende fellesskaper? Disse spørsmålene var også styrende for den videre prosessen, og la føringer for innsamlingen av datamaterialet. Yin (2003) peker på at "rival explanations" kan brukes som en tilleggsstrategi, særlig i de tilfellene forskeren ønsker å forklare årsaks- og virkningsforhold. Dette er ikke hovedintensjonen i mitt forskningsprosjekt. Men jeg ser ikke bort fra at det kan bli aktuelt å peke på mulige aspekter som kan forklare "tingenes tilstand".

3.4 Undersøkelsens kvalitet

Forskning skal produsere kunnskap som både er reliabel, valid og etisk forsvarlig. Ordet validitet betyr egentlig gyldighet. Spørsmålet blir da i hvor stor grad de konklusjonene forskeren kommer fram til kan betraktes som gyldige. Begrepet reliabilitet betyr egentlig

pålitelighet. Spørsmålet blir da i hvor stor grad leseren av en forskningsrapport kan stole på forskningsresultatene. Etikk i forskning refererer ofte til handlingsregler som er i tråd med grunnleggende normer og verdier. Nedenfor vil jeg redegjøre for hvordan jeg prøvd å ivareta disse aspektene i min forskningsstudie.

3.4.1 Validitet og reabilitet

Slik jeg forstår Kleven (2002), handler begrepsvaliditet om graden av samsvar mellom teoretiske begrep og gjennomført "måling". De fleste begreper er jo egentlig ikke "målbare", derfor vil operasjonaliseringen vanligvis ikke klare å romme hele meningsinnholdet. Utfordringen var å samle inn de dataene som var relevante i forhold til min problemstilling. Jeg har forsøkt å sette meg godt inn i de teoriene jeg har brukt for å forstå dem best mulig. Gjennom å bruke Kunnskapsdepartementets definisjon av ulne begreper som er overordnet for skolevirksomheten, mener jeg har styrket validiteten noe. Likevel regner med at resultatet av min forskning i videregående skole, kan være forstyrret av målingsfeil. Ifølge Yin (2003) finnes det tre tilgjengelige strategier for å øke begrepsvaliditeten i kasusstudier: bruk av metodetriangulering, etablering av en sammenhengende kjede av datafunn samt det å la nøkkelinformanter få innsikt i skissen til studierapporten. Jeg har tatt i bruk ulike metoder ved innsamling av datamaterialet, og sammenholdt resultatene fra disse i analyseprosessen. Dette tror jeg har medvirket til å nøytralisere eventuelle feil, og gjøre resultatet mer holdbart. Jeg har forsøkt å systematisere dataene mine på en logisk måte ved hjelp at fem bestemte kategorier. Mine nøkkelinformanter har fått innsikt i mitt forskningsprosjekt så langt som det var tid og rom for det. De har også fått anledning til å kommentere og korrigere mine observasjonsnotater og utskriften av alle intervjuene.

I følge Yin(2003) er ytre validitet spørsmålet om resultatene er generaliserbare utover det aktuelle kasusstudiet. Han hevder at resultatene av et kasusstudie aldri kan sies å være påvist for en annen kontekst enn der undersøkelsen foregikk. Mitt lille case studie ble gjennomført i Elevtjenestene ved to videregående skoler. Dette er en klart avgrenset og ganske snever kontekst. Innledningsvis har jeg imidlertid forsøkt å beskrive forholdene der best mulig. Kleven (2002) mener at leseren kan bruke en slik beskrivelse som en del av grunnlaget for å vurdere hva slags kontekst resultatene er gyldige innenfor. Men i den grad vi betrakter mennesker som unike individer med ulik personlighet og ulike preferanser, kan vi i følge

Kleven (2002) ikke uten videre gå ut fra at funnene vil være gyldige for andre mennesker i tilsvarende situasjon. Bare det faktum at de ansatte ved skolen og i PP-tjenesten vet at de deltar i forskning, kan påvirke resultatet. Av hensyn til ytre validitet har jeg derfor prøvd å lage forskningssituasjonene så naturlig som mulig. I den sammenhengen viser jeg til min tidligere beskrivelse i metodedelens av framgangsmåtene ved innsamling av data. I dette kassstudie er utvalget altfor lite til at det kan trekkes noen generelle konklusjoner som er gyldige for andre enn mine forskningsenheter. Min konklusjon vil først og fremst være gyldige for de ansatte ved de to aktuelle videregående skolene og den fylkeskommunale PP-tjenesten der. Kvale (2002) hevder imidlertid at resultater av kvalitativ forskning også kan forstås som den "lærdom" eller "teori" vi kan hente ut av de konkrete funnene. Han påstår at det som er interessant, er om våre faglige konklusjoner ville ha blitt annerledes med et annet utvalg fra populasjonen.

I mitt tilfelle tror jeg resultatene hadde blitt omtrent de samme om jeg hadde valgt andre informanter fra Elevtjenestene ved de to videregående skolene som var mine analyseenheter. Det er imidlertid sannsynlig at resultatene hadde blitt noe annerledes dersom jeg hadde valgt å forta min undersøkelse ved andre videregående skoler. I mitt kassstudie er PP-tjenesten organisert etter en skoleintegret modell. Dette er ikke den mest vanlige organiseringsmodellen, hverken i mitt fylke eller i landet for øvrig. Intensjonen om tett samhandling mellom skolen og PP-tjenesten i forhold til kompetanseutvikling og organisasjonsutvikling er likevel den samme. Jeg mener derfor mine konklusjoner til en viss grad også kan gjelde der hvor PP-tjenesten er organisert på andre måter. Mest sannsynlig vil noe av det jeg har kommet fram til også gjelde for samhandlingen mellom PP-tjenesten og grunnskolen.

Yin (2003) hevder reabiliteten i et Case-studie kan styrkes ved å gjøre så mange steg i forskningsprosessen så konkret som mulig, og opptre som om han/hun blir overvåket hele tiden. Jeg har derfor forsøkt å gjennomføre case studiet på en slik måte at det er sannsynlig at en annen forsker ville ha kommet fram til de samme resultatene. I forskningsrapporten har jeg derfor forklart alle trinnene i min forskningsprosess så godt som mulig. På den måten kan leseren sette seg inn i mine valg og vurderinger, og ut fra det gjøre seg opp en egen mening om forskningens reabilitet. Jeg ønsket at leserne skulle få kjennskap til utgangspunktet for denne studien, og hvordan jeg gikk fram for å finne svar på problemstillingen. Jeg ønsket også å gi leseren så god innsikt i den konteksten fenomenet skulle studeres i som mulig. Leseren

har behov for å vite noe om i hvilken grad ulike vurderere ville ha vurdert saken ulikt. I følge Yin (2003) er utarbeidelse av en case-protokoll eller en forskningsbeskrivelse svært viktig i forhold til reabiliteten i en case studie. Intensjonen med denne protokollen eller beskrivelsen er å veilede forskeren gjennom datainnsamlingen i en kasusstudie. Jeg viser i denne sammenhengen til beskrivelsen innholdet i min case protokoll tidligere i metodedelen.

3.4.2 Etiske betraktninger

Kvale og Brinkmann (2009) betrakter den kvalitative forskningen som håndverk, og moralsk oppførsel. De mener derfor kvaliteten av forskningen er avhengig av forskerens praktiske ferdighet i å utøve et situert skjønn. Fra og med planleggingen til og med rapporteringen, har jeg prøvd å forholde meg på en etisk forsvarlig måte i tråd med grunnleggende verdier og normer for kvalitativ samfunnsforskning. Jeg har gjennomført et kasusstudie hvor intervjumetoden er sterkt vektlagt. I følge Kvale og Brinkmann (2009) oppstår etiske spørsmål særlig i intervjuforskning på grunn av den skjeve maktrelasjonen mellom intervjuer og respondent, der forskeren som regel er den sterkeste parten. Kvale og Brinkmann (2009) har framhevet disse fire forskningsetiske retningslinjene som de viktigste: informert samtykke, konfidensialitet, konsekvenser og forskerens rolle. Disse retningslinjene har jeg hatt i tankene gjennom hele forskningsprosessen min – både ved innsamling av data, analysering av datamaterialet og rapporteringen av resultatene.

Hensynet til individets integritet har gått foran min forskning. På forhånd tenkte jeg derfor nøye gjennom hvilke konsekvenser min undersøkelse kunne få, særlig med hensyn til mulige skader den kunne påføre informantene mine. I forkant av datainnsamlingen forsøkte jeg å innhente så god kjennskap til praksisfeltet som mulig. Gjennom min jobb hos skoleeier hadde jeg på forhånd noe kjennskap både til skolene og PP-tjenesten. Jeg oppsøkte likevel begge skolene tidlig i forskningsprosessen som student. Der fikk jeg nyttig informasjon av mine nøkkelinformanter, som også bidro i utvelgelsen av møter jeg skulle delta som observatør på, og hvem jeg skulle gjennomføre samtaler med. Mens datainnsamlingen pågikk, observerte jeg også uformelt mellom møtene og samtalene ved begge skolene. Det bidro til å gi meg bedre forståelse for kulturen i de to Elevtjenestene. Denne forståelsen var svært nyttig å ha som et bakteppe underveis i datainnsamlingen.

I forkant av undersøkelsen innhentet jeg samtykke fra rektorene ved de to videregående skolene som har vært mine forskningsenheter. I den forbindelse informerte jeg om formålet med forskningsprosjektet, hovedtrekkene i forskningsdesignet, anonymisering og makulering av datamaterialet samt hvordan resultatene skulle rapporteres. Det ble enighet om at lederne for de to Elevtjenestene skulle være mine nøkkelinformanter. Vedlagt spørreskjemaet i forundersøkelsen, fulgte det skriftlig informasjon om hovedtrekkene i mitt forskningsprosjekt og bruken av datamaterialet. I forkant av datainnsamlingen, informerte mine nøkkelinformanter deltakerne i Elevtjenestene. Dette for å forberede dem godt på kommende observasjoner og henvendelser om samtaler, og gi dem trygghet i situasjonen. Ved oppstarten av hver observasjon og hvert intervju klargjorde jeg min rolle som student, formålet med studiet og bruken av datamaterialet. Jeg opplyste også om muligheten for korreksjoner i ettertid gjennom å få tilsendt mine skriftlige notater til gjennomlesing. Jeg ba alle informantene om personlig samtykke i forkant av intervjuene. Før intervjuene ba jeg om samtykke til å ta dem opp på bånd. Underveis prøvde jeg å unngå ledende spørsmål og være en god lytter. Jeg prøvde i tillegg å legge merke til stemninger, mimikk og annet som kunne gi meg signal om hvordan informanten hadde det. Jeg var særlig på vakt i forhold til måten jeg formulerte meg på for ikke å virke bedrevitende, men spørrende og nysgjerrig.

Konfidensialitet innebærer at private data som identifiserer deltakerne, ikke avsløres. Mitt utvalg av informanter begrenser seg til noen få av de ansatte i Elevtjenestene ved to videregående skoler i en og samme by. Dette er et svært lite og utvalg som kan være lett å identifisere. Hensynet til mine informanter har vært tilstede under hele forskningsprosessen, spesielt i forhold til presentasjonen av resultatene. Ingen personer er nevnt ved navn i min rapport. For å verne informantene ytterligere, har jeg også unngått å benevne skolene, den fylkeskommunale PP-tjenesten og den byen disse befinner seg i. Jeg har benyttet de riktige titlene/funksjonene i rapporten fordi det var viktig for å få belyst problemstillingen min på en god måte. Da det ikke er så mange med samme tittel/funksjon ved hver skole, har jeg valgt å omtale alle informantene som hankjønn i forskningsrapporten.

Som forsker har jeg hele tiden forsøkt å innta en så nøytral og uavhengig rolle som mulig. Mitt ønske har vært å lære meg den vitenskapelige tenkemåten og etterleve de strenge kravene som stilles til den vitenskapelige kvaliteten i forhold til resultatene. Alle forskere har med seg "en bagasje", en førforståelse eller en fordom. Jeg har forsøkt å være bevisst på min gjennom

å synliggjøre den i rapporten. Jeg har i tillegg forsøkt å stille meg spørrende og være profesjonell som forsker. Min intensjon har ikke vært å komme fram til noe spesielt resultat, men å belyse min problemstilling på en så god og fordomsfri måte som mulig. Kvale og Brinkmann (2009) mener en forsker kan bli påvirket av informantene, og omvendt. At jeg til daglig er ansatt hos skoleeier, kan ha bidratt til å øke den skjeve maktbalansen i intervjusituasjonen. Jeg er klar over at det kan være en svakhet ved min forskning. På den annen side kan min oversikt over og innsikt i videregående opplæring og de videregående skolene i fylket ha bidratt til en bedre og mer helhetlig forståelse av det fenomenet jeg har studert. Alle intervjuene ble gjennomført på informantenes eget kontorsted. Dette for at de skulle føle seg på "hjemmebane", og bidra noe å redusere den skjeve maktbalansen. I tillegg forsøkte jeg å vise empati gjennom å være en aktiv lytter og stille gode spørsmål. Jeg åpnet også for klargjørende oppfølgingsspørsmål fra begge parter. Jeg ønsket å få informantenes syn fram, og forstå praksisen i Elevtjenestene ut fra de ansattes ståsted. Samtidig prøvde jeg å passe på at jeg ikke påtok meg rollen som terapeut når de kom inn på egne utfordringer.

4. Presentasjon og analyse av datamaterialet

I denne delen av prosjektrapporten, vil jeg forsøke å sortere, kategorisere og skape mening og sammenheng av et rikholdig datamateriale fra mine to analyseenheter: Elevtjenestene ved de to videregående skolene i Byen. Alt sett i lys av forskerspørsmålet mitt: *Hvordan fungerer samhandlingen mellom den videregående skolen og PP-tjenesten med tanke på utvikling av en lærende skole?* Blant mine informanter har skolenes representanter vært lederen for Elevtjenesten og en rådgiver ved hver skole. De tre ansatte i den fylkeskommunale PP-tjenesten har representert PP-tjenesten. Når jeg i det følgende bruker begrepet *leder*, så er det lederen for en av de to Elevtjenestene jeg refererer til, og ikke en av rektorene ved skolene.

Mitt datamateriale består av en forundersøkelse, observasjoner, intervjuer og aktuelle skriftlige kilder. Formålet med min undersøkelse er å kartlegge samhandlingen mellom PP-tjenesten og skolene på systemnivå. Drøftingen av resultatene vil imidlertid også bære noe preg av forklaring på hvorfor samhandlingen mellom PP-tjenesten og de to videregående skolene viser seg som den gjør. Ved innsamling av data, har jeg lagt mest vekt på intervjumetoden. Det er derfor de åtte halvstrukturerte intervjuene som utgjør den viktigste datakilden i denne studien. Jeg deltok som observatør på noen felles møter for hele Elevtjenesten, på noen samarbeidsmøter med skolenes avdelinger og på et intensivt kurs for lærere. Jeg har samlet inn skriftlige kilder i form av oversikter over den formelle organisasjonsstrukturen samt formelle rutiner og planer for skolenes Elevtjenester.

Postholm (2005) mener kvalitative analyser begynner med det første intervjuet, den første observasjonen og forskerens første blick på dokumentene, og pågår gjennom hele datainnsamlingen. Slik har også min forskningsprosess vært. Da alt datamaterialet var innsamlet, kom analysen enda mer i fokus enn før. Jeg bestemte meg tidlig for en teoretisk innfallsvinkel med utgangspunkt i Etienne Wengers (2004 i Nakc) teori om *Praksisfelleskaper*. Etter å ha lest nøye gjennom datamaterialet og sammenholdt innholdet med denne teorien, landet jeg på disse fem analysekategoriene: 1. Den felles aktiviteten i de to Elevtjenestene, 2. Det felles repertoaret i Elevtjenestene, 3. Det gjensidige engasjementet i Elevtjenestene, 4. Utforskningen av Elevtjenestens periferi og grenser og 5. Ulike former for tilhørighet til Elevtjenestene. Jeg valgte akkurat disse fem, fordi jeg mente de kunne bidra til å svare på de to sentrale spørsmålene jeg har valgt for å operasjonalisere min problemstilling:

1. I hvilken grad fungerer Elevtjenestene ved de to videregående skolene i Byen som praksisfellesskaper?
2. I hvilken grad utvikler disse Elevtjenestene som lærende fellesskaper?

Når det i denne delen av oppgaven refereres til *Wenger*, så er det Bjørn Nakes (2004) oversettelse av boken *Communities of Practice. Learning, meaning and identity* (Wenger, Etienne. 1998) som menes.

4.1. Hvordan samhandler deltakerne i de to Elevtjenestene?

Samhandlingen i Elevtjenestene ved de to videregående skolene i Byen er beskrevet med utgangspunkt i Wengers definisjon av begrepet praksisfellesskap. Han mener disse kjennetegnene preger et praksisfellesskap: felles virksomhet, felles repertoar og et gjensidig engasjement.

4.1.1 Kategori 1: Den felles virksomheten i de to Elevtjenestene.

Det foregår mye aktivitet i Elevtjenestene ved de to videregående skolene i Byen. Fokuset i min undersøkelse har imidlertid vært samhandlingen mellom PP-tjenesten og den videregående skolen når det gjelder systemarbeid i skolen. Her vil jeg forsøke å beskrive den aktiviteten jeg mener har sammenheng med det. Wenger definerer begrepet felles virksomhet som: en forhandlet virksomhet, en lokal virksomhet og et system av gjensidig ansvarlighet.

Møtevirksomheten i Elevtjenestene ved de to videregående skolene

I tillegg til møtevirksomheten i de to Elevtjenestene, deltar begge Elevtjenestene systematisk i møter med skolens ulike avdelinger. Disse samarbeidsmøtene har jeg valgt å definere som det Wenger (1998) kaller for grensepraksiser, og har derfor beskrevet dem under punkt 4.2.1. Utforsking av fellesskapets periferi og grenser.

Ved begge skolene er det utformet en skriftlig plan over den formelle møtevirksomheten i Elevtjenestene. Ved skole A, har den samlede Elevtjenesten avdelingsmøter 2-3 ganger per halvår. I Elevtjenestens årsplan for skoleåret 2009-2010, ser jeg at disse kalles for avdelingsmøter eller planleggingsdager. Om innholdet i møtene, sa en rådgiver: "Vi har

avdelingsmøter, og vi har fagmøter – egentlig så har det vært veldig mye informasjon”. *Vi planlegger og vi informerer*. Han forklarte videre at det som ofte skjer er at deltakerne får informasjon om ulike prosjekter som skolen er involvert i tillegg til at årsplanen gjennomgås. Etter samtaler med mine informanter og observasjon på et slikt møte våren 2009, er mitt inntrykk at avdelingsmøtene i stor grad brukes til å formidle informasjon, oppsummere gjennomført aktivitet og planlegge ny aktivitet. På spørsmålet om nytten av de formelle møtene i Elevtjenesten, svarte en av de ansatte i PP-tjenesten: ”Jeg blir jo oppdatert på deres arbeid, så jeg vet jo hva de styrer med”. Jeg fikk imidlertid inntrykk av at mye av det som foregår på disse møtene, ikke er ”matnyttig” for PP-tjenesten.

Ved skole B møtes hele Elevtjenesten hver torsdag og hver tredje fredag. På torsdagene er E-gruppa (Elevsakgruppa) samlet, og da jobbes det med enkeltsaker. Jeg forstår det slik at avdelingsledere og kontaktlærere kan melde inn saker på forhånd og eventuelt møte opp. Høsten 2009, deltok jeg som observatør på et møte i E-gruppa. Møtet så for meg ut til særlig å gjelde bekymringer for elever som strever faglig og/eller sosialt, har mye fravær og står i fare for å droppe ut. Mitt inntrykk er at deltakerne virket løsningsorienterte. Etter hver elevsak ble det konkludert ved videre oppfølging. Selv om møtet virket effektivt, var det rom for diskusjon. Representanten for PP-tjenesten tok aktivt del i møtet, og la selv fram et par bekymringssaker. S-gruppa (Samordningsgruppa) består av de samme personene som E-gruppa, og møtes hver 3. fredag for å ta opp tema av mer generell karakter. Om disse møtene, sa rådgiveren blant annet: ”Og da tar vi opp ting som har med vår jobb å gjøre”. Jeg deltok også som observatør på et møte i S-gruppa. Mitt inntrykk er at det møtet dreide seg både om aktiviteter i fortid, nåtid og framtid. Jeg opplevde at deltakerne delte sine erfaringer og kunnskaper fra kurs, konferanser og annet. Det virker som om egen kompetanse, egne interesser og den rollen deltakerne innhadde på skolen var avgjørende for hvem som formidler noe til de andre. Mitt inntrykk var at alle i Elevtjenesten var engasjert og tok aktivt del på S- møtet, enten gjennom å være aktive lyttere, eller ved selv å være den som hadde ordet. Underveis kom det spørsmål og kommentarer til den som holdt innlegg. Det virket som om de reflekterte både med seg selv og sammen rundt det som kom fram i de ulike innleggene. Den som holdt innlegget prøvde å peke på essensen i den lærdommen han/hun hadde fått, og sammenligne dette med praksisen ved egen skole. Sammen diskuterte de også mulige implikasjoner for egen virksomhet.

Ved begge de videregående skolene ser det ut til å foregå en del møtevirksomhet som ikke inngår i den formelle møtestrukturen. Noen av disse møtene ser ut til å bli planlagt underveis på kort sikt, fordi det melder seg et plutselig behov for samarbeid. Andre ser ut til å være av mer kortvarig og tilfeldig karakter, da deltakerne ofte oppsøker hverandre i korridorene eller på kontorene for å søke råd hos hverandre. Ved skole A, fikk jeg imidlertid informasjon om at det også foregår noen faste uformelle møter. Selv om denne møtevirksomheten er uformell, kan den likevel være felles fordi den er lokalt forankret. *Det er deres reaksjon på deres betingelser og derfor deres virksomhet (Wenger i Nake.2004:97)*. Ved omorganiseringen av Elevtjenesten høsten 2009, ble det spesialpedagogiske området skilt ut, og den personen som har hovedansvaret for dette er ikke en del av Elevtjenesten. Han har imidlertid faste ukentlige møter med PP-tjenesten. Dette fikk jeg inntrykk av var noe de involverte selv har bestemt fordi de har behov for et systematisk samarbeid. En PP-veileder sa det slik: ”Det er jo vi som har de arbeidsoppgavene som ligger nærmest opp mot hverandre, så det er jo naturlig at det blir slik”. Jeg fikk inntrykk av at disse møtene dreide seg mest om enkeltelever. PP-tjenesten sa det slik: ”Vi møtes en gang i uka, og da diskuterer vi spesialundervisning. Vi gir hverandre råd, det kan være i forhold til en elev med autisme, en som har skolevegning og annet”. I følge PP-tjenesten var bakgrunnen for disse møtene et sterkt behov for samarbeid

Virksomheden er ikke felles i den forstand, at alle mener det samme eller er enige om allting, men ved at den er forhandlet i fællesskab. (Wenger, 1998:96). Det er mye i min undersøkelse som tyder på at både skolens representanter og PP-tjenestens stort sett er fornøyd med møtevirksomheten ved skole B. De mener møtene i S-gruppa dreier seg om nyttig informasjon, nye forskrifter og utviklingsprosjekt skolen deltar i. De betrakter møtene i E-gruppa som en viktig arena for drøfting av bekymringer rundt enkeltelever – noe de blant annet mener kan bidra til å forebygge frafall. Ved skole A, fikk jeg imidlertid inntrykk av at det hersker en del misnøye blant rådgiverne og PP-tjenesten. Misnøyen ser ut til å gjelde både møtefrekvensen og innholdet i møtene. De mener det blir for mye gjentatt informasjon og diskusjon, og at alt ikke er like interessant for dem alle. På tross av mange møter, ønsker den nytilsatte i PP-tjenesten mer fellestid. PP-veilederen med lengst fartstid mener behovet for møter i den samlede Elevtjenesten er størst som nytilsatt. Han sa det slik: ”Da er det viktig å bli kjent med de andre i Elevtjenesten, få innsikt i hvordan systemet fungerer og skaffe seg oversikt”. Men begge ser ut til å være opptatt av at alle i Elevtjenesten ikke kan engasjere seg i alt som foregår. Jeg fikk imidlertid informasjon om at det var satt i gang en prosess med å få endret noe på rutinene.

Fokuset i denne studien er samhandlingen mellom PP-tjenesten og skolen omkring systemarbeid i skolen. Da PP-tjenesten fikk spørsmål om de hadde et system for internvurdering av tjenesten, viste de til de årlige evalueringsmøtene sammen med lederne for Elevtjenestene. Jeg deltok som observatør på et slikt evalueringsmøte høsten 2009. Der fikk jeg inntrykk av at utfordringene i læringsmiljøet, både på individ- og systemnivå, i stor grad blir betraktet som et felles anliggende for skolen og PP-tjenesten. Det mener jeg gjenspeiler et system av gjensidig ansvarlighet i forhold til systemarbeid i skolen. Kvaliteten i PP-tjenesten evalueres imidlertid ikke opp mot noen nedfelte kriterier. I tillegg til føringene for PP-tjenesten i diverse nasjonale styringsdokumenter, finnes det en del fylkeskommunale føringer. De framkommer blant annet i fylkestingssaken som lå til grunn for etableringen av den fylkeskommunale PP-tjenesten i Byen. Disse tas ikke aktivt i bruk i mitt tilfelle. Det ser heller ikke ser ut til å være nedfelt noen lokal visjoner og mål eller konkrete evalueringskriterier for PP-tjenesten lokalt på skolenivå. Virksomheten ble likevel til en viss grad vurdert i det aktuelle evalueringsmøtet gjennom oppsummering av erfaringene med både individrettede og systemrettede tiltak. Og de årlige evalueringsmøtene viser at skolene har en form for internvurdering av PP-tjenesten.

Kompetanseutvikling blant lærerne

I min undersøkelse er det mye som tyder på at deltakerne i begge Elevtjenesten har en felles oppfatning av at det er lærerne som er den viktigste forutsetningen for tilpasset opplæring. Mange av informantene trakk fram både betydningen av god nok lærertetthet, men også viktigheten av at lærerne har god nok kompetanse. I den sammenhengen kom mange inn på viktigheten av at lærerne kjenner elevene, bruker ulike arbeidsmetoder og har god kompetanse om de høyfrekvente vanskene blant elevene. En PP-veileder mente lærerne i videregående skole bør ha kompetanse i forhold til begynneropplæring, særlig for å kunne håndtere de svakeste elevene. ”Og det er det jo nesten ingen lærere i videregående skole som har”. Den ”gamle” lederen ved skole A, gav uttrykk for holdningen blant lærerne kanskje er enda viktigere. ”Jeg tror at lærerne må ha noe kompetanse, men jeg tror at det handler mest om holdninger hos lærerne. Altså mange lærere får det til, og ser mange muligheter innenfor den ordinære rammen”. På spørsmålet om hvordan Elevtjenestens bidrar til kompetanseutvikling blant lærerne, kom samtlige informanter ved begge skolene inn på Elevtjenestens systematiske samarbeid med skolens ulike avdelinger og de intensive kursene for lærerne. Som før nevnt har jeg valgt å definere samarbeidet med skolens avdelinger som

grensepraksiser, og har derfor beskrevet dem senere under kategori 4. Her vil jeg komme inn på andre tiltak som skolene og PP-tjenesten samarbeider om i forhold til kompetanseutvikling blant lærerne.

Elevtjenesten ved begge skolene har tilbud om intensive kurs, både for elever og lærere. Da min studie handler om Elevtjenestens bidrag på systemnivå, er det kursene for lærerne jeg har fokusert på. Jeg deltok som observatør på et kurs om digitale hjelpemidler for elever med lese- og skrivevansker. PP-veilederen innledet med å fortelle litt om hensikten med de intensive kursene, og at dette var et ledd i det systemrettede arbeidet ved skolen. Så ble det informert om programvare som alle elever på skolen har tilgang til og spesiell programvare som elever med lese – og skrivevansker kan søke om å få. Mitt inntrykk var at lærerne var aktive under hele kurset. De kom med mange konkrete spørsmål underveis, og det virket som om kurset var svært nyttig for dem. PP-veilederen svarte klart og tydelig på alle spørsmålene som kom. Lærerne fikk også anledning til å diskutere seg imellom, og de kom med konkrete forslag om hvordan dette kunne gjøres i praksis i skolehverdagen. Da kurset var ferdig, var det en lærer som sa: ”Dette var veldig bra”. Mange av de andre lærerne på kurset samtykket i det, og gav uttrykk for at de ønsket flere slike nyttige kurs. PP-veilederen informerte da om andre intensive kurs for lærere, og om hvordan de kunne melde fra om kursbehov de hadde.

Tendensen ved begge skolene ser ut til å være at deltakerne i Elevtjenesten oppfatter de intensive kursene som svært positive. De mener disse kursene kan bidra til at lærerne får tilført nyttig kompetanse som kan virke forebyggende mot frafall blant elevene og redusere antall elever med spesialundervisning. Lederne for Elevtjenestene ved begge skolene informerte om at de ønsker å satse videre på slike kurs. Lederen ved skole B sa blant annet: ”Vi har bestemt at PPT også skal jobbe forebyggende, sånn at det blir mindre utredning”. Rådgiveren ved skole A gav i samtalen uttrykk for at den jobben som PP-tjenesten gjør mot klassene er svært viktig. ”Det er bra med de her kursene som de har begynt å organisere for lærere – veldig bra”. PP-tjenesten selv, virket svært fornøyd med de intensive kursene ved begge skolene. På spørsmålet om hvilke kurs de hadde gjennomført, ble disse nevnt: lese- og skrivekurs, matematikkvansker, ADHD, Tourettes og Asperger. PP-tjenesten informerte imidlertid om at frammøtet blant lærerne ved begge skolene hadde vært variabelt forrige skoleår. Koordinatoren for PP-tjenesten sa: ”Men i år gjør vi det annerledes”. Han fortalte at tidspunktene for kursene nå er fastsatt på forhånd i større grad. Dessuten har avdelingslederne fått i oppgave å sende ut informasjon til alle avdelingene - først i mai, og så gjentakelse i

august. Avdelingslederne skal også oppfordre de ansatte til å melde sine behov. Koordinatoren for PP-tjenesten gav uttrykk for at lærerne blir godt informert både om eksisterende kurstilbud og mulighetene for andre kurs, men at det er mye opp til avdelingslederne når det gjelder å melde fra om behovene.

Ved skole B kom informantene i tillegg inn på en del andre ting som jeg finner interessant med hensyn til min problemstilling: *Hvordan fungerer samhandlingen mellom den videregående skolen og PP-tjenesten med tanke på utviklingen av en lærende skole?* Lederen ved skole B, fortalte blant annet at skolen benytter seg en del av PP-tjenesten i forhold til utvikling av læringsmiljøet ved konflikter i klasser. ”Ved behov går de inn og observerer, og snakker litt med elevene og veileder lærerne”. Slik jeg forstod det, så ønsker lærerne å få hjelp. ”Vi har aldri opplevd noe vegring i fra lærerne”. Lederen ved skole B gav i tillegg uttrykk for at den måten PP-tjenesten veileder lærerne på i forhold til elever med behov for spesialundervisning, også kan ha en forebyggende effekt. Jeg forstod det slik at PP-tjenesten følger godt opp de lærerne som får elever med ulike typer lærevansker i sine klasser. Lederen informerte om at PP-tjenesten ofte gir lærerne et grunnlag allerede før elevene starter ved skolen – gjerne med et lite kurs om aktuelle vansker blant elevene. ”Og kanskje ei opptrapping etter hvert som lærerne blir kjent med elevene, for da kan de jo stille flere konkrete spørsmål i forhold til mulige tiltak”. Koordinatoren for PP-tjenesten sa det slik: ”Ja, skal vi gi informasjon, så er det jo lurt å samle flere lærere, så det ikke blir så individualisert”. PP-tjenesten selv gav uttrykk for at de er godt fornøyd med egen innsats i forhold til kompetanseutvikling blant lærerne. Mitt inntrykk er at de virker svært opptatt av å gi lærerne den nødvendige kompetansen for å takle mangfoldet blant elevene på en så inkluderende måte som mulig. Det virket også som om de hadde høy bevissthet rundt effekten av det å samle flere lærere i sammenheng med informasjon om lærevansker hos enkeltelever. Men mye tyder på at rådgiverne ved begge skolene i langt mindre grad ser det som sin oppgave å tilføre lærerne kompetanse. En rådgiver sa det slik: ”Noen lærere har en lærerstil som ikke passer for mange elever, men det er ikke min rolle som rådgiver å skulle begynne å forandre på lærerne”.

Deltakelse i skoleutviklingsprosjekt

Ved skole A, ser det ut til at skolens representanter er godt fornøyd med Elevtjenestens deltakelse i skolens utviklingsprosjekter. I samtalene kom alle inn på PP-tjenestens rolle i “Mestringsprosjektet” skoleåret 2008-2009. I tillegg ble det gode samarbeidet mellom

rådgiverne og PP-tjenesten om VIP-programmet (veiledning og informasjon om psykisk helse hos ungdom) på Vg1 nivå skoleåret 2009-2010 framhevet. PP-tjenesten virket svært fornøyd med sitt bidrag i "Mestringsprosjektet" Den ansatte med fast kontorsted der sa blant annet: "Vi var inne helt fra starten av i dette prosjektet som har gått over 3 år nå. PP-tjenesten har vært i styringsgruppa og delvis også i referansegruppa". Jeg forstod det slik at PP-tjenesten skulle bidra aktivt med kompetanseutvikling ved to av skolens avdelinger, men at innsatsen av ulike grunner ble rettet bare mot den ene avdelingen. Jeg fikk informasjon om at PP-tjenesten hadde ukentlige møter med denne avdelingen gjennom store deler av skoleåret. "Først brukte vi litt tid på å kartlegge behovene, så satte vi i gang med forelesninger og gruppearbeid i forhold det de selv så behov for. Og vekta ble veldig fort lagt på det med klasseledelse og kontaktlærers rolle". En av PP-veilederne informerte om at de også innførte to kontaktlærere per klasse. Jeg fikk informasjon om at skole A og skole B sammen har utarbeidet en kontaktlærersperm, og at den samt ordningen med to kontaktlærere prøves ut ved begge skolene skoleåret 2009-2010.

Jeg fikk inntrykk av det systematiske arbeidet i forhold til en avdeling ved skole A, virket svært meningsfullt for PP-tjenesten. Den med fast kontorsted der sa blant annet: "Ja, Jeg har snakket en del med lærerne på avdelingen i etterkant, og de fleste sier at de har fått en bra ballast. Og noen har snudd veldig på sin undervisning, og har fått veldig mye ut av det". Samtidig gav PP-tjenesten uttrykk for at de var bekymret for hvordan avdelingen skal klare seg videre på egen hånd. "Noen redskaper fikk de jo, men jeg er alltid redd for at man slipper for tidlig når man går inn med slike intervensjoner". På spørsmålet om PP-tjenestens bidrag i prosjektet "En bedre skole", fikk jeg dette svaret: "Det er ikke vi så aktivt inne i, for det er noe med tid og...". Alle informantene ved skole A, gav uttrykk for at det systematiske arbeid i forhold til en avdeling gjennom Mestringsprosjektet (2005-2008), var svært nyttig for lærerne. En av PP-veilederne sa blant annet: "Ja, Jeg har snakket en del med lærerne på avdelingen i etterkant, og de fleste sier at de har fått en bra ballast. Og noen har snudd veldig på sin undervisning, og har fått veldig mye ut av det". PP-veilederne gir i ettertid uttrykk for at det er svært verdifullt å jobbe så tett innpå lærerne, men at slikt arbeid er svært tidkrevende. De stiller derfor spørsmål ved PP-tjenestens kapasitet i forhold til å jobbe på den måten.

PP-tjenesten informerte om at de sammen med rådgiverne hadde ansvar for gjennomføringen av VIP-programmet ved skole A skoleåret 2009-2010. Mine informanter fortalte at det er skolen som utarbeider det konkrete innholdet i programmet som gjennomføres hvert år på

Vg1 nivå. I forhold til dette samarbeider Elevtjenesten med eksterne instanser, særlig BUP. Slik jeg forstår det, sørger Elevtjenesten for at lærerne – særlig kontaktlærerne – får kursring før de får “slippe løs” på elevene. Om Elevtjenestens bidrag i VIP-programmet, uttalte den “gamle” lederen ved skole A dette: ”Så det er jo et systemrettet tiltak som Elevtjenesten har ansvar for. De var veldig aktive pådrivere for å få dette i gang og deltar aktivt i gjennomføringen”. Slik jeg forstod det, så samarbeider Elevtjenesten med eksterne instanser, særlig BUP, i forhold til dette. Jeg fikk informasjon om at det var satt sammen tre team med to representanter fra Elevtjenesten i hvert av dem. Skoleåret 2009-2010 var PP-tjenesten representert i ett av dem. Teamene har ansvar for å gjennomføre et 3-timers kurs for kontaktlærerne, og en kursdag for alt personalet på Vg1-nivå. Så følges dette opp med årlige kurs for kontaktlærerne.

Ved skole B, er mitt inntrykk at lederen er mer fornøyd med Elevtjenestens deltakelse i utviklingsprosjekt, enn rådgiverne og PP-tjenesten. Koordinatoren for PP-tjenesten sa det slik: ”Vi opplever ikke at vi har vært så mye med i prosjektene på denne skolen. PP-tjenesten er ofte lite representert ved denne skolen”. PP-tjenesten bekrefter at de hadde en rolle i “Mestringsprosjektet” forrige skoleår, men er usikker på hva som kom ut av innsatsen: ”Det er jo bevisstgjøring – det er det jo. Man sitter jo med noe i etterkant, men”. Senere i samtalen føyer han til at han synes at skolens ledelse kunne ha involvert seg mer i disse prosjektene. Slik han opplevde det, så deltok verken inspektør eller rektor i “Mestringsprosjektet”. Dette mener han var uheldig, fordi prosjektet ikke ble topptungt nok. Mitt inntrykk er at lederen skole B virket noe usikker både på egen og på de øvrige deltakerne av Elevtjenesten sin rolle i forhold til skolens ulike utviklingsprosjekt. Jeg tror kanskje noe av forklaringen kan være at han blander sammen rollene som leder for Tilrettelagt opplæring og som leder for skolens Elevtjeneste. For meg virker også disse ulike rollene noe uklare i forhold til hverandre i skolen som organisasjon.

Fokuset i min undersøkelse har vært samhandlingen mellom PP-tjenesten og skolen omkring systemarbeid i skolen. Jeg vurderer det slik at den aktiviteten i de to aktuelle Elevtjenestene som har sammenheng med dette, i noen grad bærer preg av å være en forhandlet virksomhet, en lokal virksomhet og inneholde et system av gjensidig ansvarlighet. Forskjellen mellom de to skolene ser særlig ut til å gjelde møtevirksomheten i den samlede Elevtjenesten og Elevtjenestens deltakelse i skolens utviklingsprosjekter. Mitt inntrykk er at Elevtjenestens rolle i skoleutviklingsprosjekter virker noe uklare ved begge skolene. Ved skole B virker det

som om lederen for Elevtjenesten har “ en fot innenfor” mange av de skolens prosjekter og tiltak innenfor tilpasset opplæring. Jeg oppfatter det slik at det i stor grad har sammenheng med at han også er “Leder for tilrettelagt opplæring”. Det virker imidlertid som om tjenesten har noe større innflytelse i forhold til dette ved skole A enn ved skole B. I følge koordinatoren for PP-tjenesten kan det ha sammenheng med at rektor ved skole A i større grad ser ut til å anse PP-tjenesten som en viktig samarbeidspartner i utviklingsprosjekter enn rektoren ved skole B. Hvorvidt den formelle møtevirksomheten i de to Elevtjenestene er et resultat av interne forhandlinger, kommer ikke tydelig fram i min undersøkelse. Informantene ved skole B gav de imidlertid uttrykk for at de er godt fornøyd med “tingenes tilstand”. Det kan derfor se ut til at den formelle møtevirksomheten i den samlede Elevtjenesten i større grad er forankret i Elevtjenesten ved skole B enn ved skole A. Slik jeg oppfattet det, mener egentlig alle informantene ved skole A, innbefattet lederen, at det går med for mye tid til overfladisk planlegging og informasjon i Elevtjenesten, og for lite tid til diskusjon og refleksjon.

4.1.2 Kategori 2: Det felles repertoaret i de to Elevtjenestene

Her vil jeg forsøke å beskrive det repertoaret i Elevtjenesten som jeg mener har betydning for samhandlingen mellom skolen og PP-tjenesten på systemnivå. Det repertoaret som kan bli ressurser til meningsforhandling, mener Wenger (2008) kombinerer to kjennetegn: det reflekterer et gjensidig engasjements historie, og det er flertydig av natur.

Felles kontorlandskap

Deltakerne i Elevtjenestene har et felles kontorlandskap ved begge skolene. I samtalen med lederen ved skole A, pekte han på fordelene av samlokaliseringen, særlig i forhold til arbeidet med enkeltelever. ”Så, så lenge folk er flinke til å bruke hverandre, og det at vi har hverandre i det daglige, gjør at vi kan hente mye ut av hverandre”. Rådgiveren jeg snakket med ved denne skolen trakk fram det positive i at alle rådgiverne fra begge skolens avdelinger var samlet. ”Ja, for som rådgivere så arbeider vi veldig forskjellig på yrkesfag og på studiespesialisering”. Alle mine informanter i PP-tjenesten gav uttrykk for at samlokaliseringen var svært praktisk i forhold til det å kunne søke raskt hjelp hos rådgivere, Ot-tjenesten eller andre. PP-veilederne med fast kontorsted ved skole A, fortalte at han brukte litt mindre tid på telefonsamtaler enn før. Samtidig innrømmet han at det å være så tilgjengelig var et stressmoment. ”For i det øyeblikket du stikker hodet ut av døra, så risikerer du å bli hentet inn til ei avklaring”. Under samtalen med ham, opplevde jeg at en kontaktlærer

kom uanmeldt og ba om et hastemøte. PP-veilederen mente faren er tilstede for at det blir uryddig, og at PP-tjenesten kan bli dratt inn i alt på samme måte som skolens personale. Ved skole B virket de ansatte i PP-tjenesten svært fornøyd med situasjonen. Jeg fikk inntrykk av at de i mindre grad blir involvert unødige i skolens oppgaver enn ved skole A.

Kjennskap til skolen som organisasjon

Min undersøkelse dreier seg om samhandlingen mellom PP-tjenesten og skolen omkring systemrettet arbeid. Det ser ut til at PP-tjenestens deltakelse i skolens Elevtjeneste har betydning i den sammenhengen. I samtalen med koordinatoren for PP-tjenesten, som har kontorsted ved skole B, trakk han fram nytten av å få tilgang på den samme informasjonen som skolens personale. Han vektla særlig verdien av å få delta i drøftinger i forhold til nye nasjonale føringer for videregående skole. ”Jeg lærer mye av dette. Det er ikke alt som gjelder meg da, men som kan være ting som andre har å forholde seg til. Så jeg synes det er veldig nyttig”. Mitt inntrykk er at Elevtjenestene ved begge skolene følger godt med på overordnede skolepolitiske føringer både fra nasjonal og fylkeskommunal myndighet. De får med seg både nye føringer og endringer i offentlige dokument som Stortingsmeldinger, Offentlige utredninger, rundskriv, de nasjonale læreplanene etc. Da jeg holdt på med datainnsamlingen, var det nylig kommet ut en ny veileder for spesialundervisning (Utdanningsdirektoratet 2009). Jeg opplevde at innholdet i denne ble gjenstand for aktiv gransking og diskusjon i Elevtjenestene ved begge skolene. I min undersøkelse gav skolenes representanter uttrykk for at PP-tjenesten har god kjennskap til videregående opplæring generelt, og læreplanene spesielt. De gav uttrykk for at PP-tjenesten kjenner programområdene og fagene, og lærer seg nye begrep som stadig innføres i forhold til videregående opplæring. Lederen ved skole B sa blant annet: ”Det er noe helt annet å ha de her innom husets vegger, for de kjenner skolestrukturen. De kjenner til utdanningsprogrammene, og de vet når de skriver ei sakkyndig vurdering, at det ikke handler bare om norsk, matematikk og engelsk”. Ved skole A uttrykte den ”gamle” lederen det slik: ”De vet mer om de ulike programfagene, og om hvordan det jobbes rundt omkring”. Lederen ved skole B trakk i samtalen også fram PP-tjenestens kjennskap til skolens rammer, som svært verdifullt. ”De kjenner skolen - avdelinger og programområder, og alt det her. De kan gå ut på avdelingene. De vet hvordan vi tilrettelegger. De vet hva vi snakker om, og de vet hva skolen står for”.

I min undersøkelse kom det ved begge skolene fram at PP-tjenesten kjenner lærerne, og at lærerne kjenner dem. Den “gamle” lederen ved skole A, gav uttrykk for at dette gav PP-tjenesten større innpass i avdelingene, i klassene og blant lærerne. ”Og det er mye lettere å veilede folk når du kjenner dem, enn når du kommer utenfra. Jeg ser at PP-tjenesten også er der, at de tilpasser samtale med personalet etter hvem de snakker med”. Så la han til at han mente et godt samarbeid mellom skolen og PP-tjenesten avhenger av et tillitsforhold. I den sammenhengen trakk han fram verdien av at PP-tjenesten fulgte en avdeling tett gjennom et helt skoleår ved å delta i S-teamet. I min undersøkelse gav representantene for begge skolene uttrykk for at PP-tjenestens legitimitet blant lærerne var styrket gjennom deltakelsen i Elevtjenesten. Den “gamle” lederen ved skole A sa: ”For PP-tjenesten – sånn som det var før – så opplevde lærerne det slik at de bare kom og gikk på ansvarsgruppemøter”. Han forklarte at det før var slik at PP-tjenesten ofte kom og fortalte skolen hva de burde gjøre og ikke gjøre. ”Og en gang var det en lærer som gav uttrykk for at han fikk dårlig samvittighet når han hørte om PP-tjenesten, fordi han følte at det var noe han ikke hadde gjort rett”.

Felles diskurs

I begge Elevtjenestene virker alle deltakerne svært opptatt av å være ”gode hjelpere” for elevene, og har et sterkt ønske om at de skal trives på skolen og lykkes med opplæringa. Mitt inntrykk er at dette engasjementet rundt enkeltelever er felles for de ansatt i Elevtjenesten. Antall elever som avslutter og faller fra videregående skole, er statistisk sett stort i fylket som helhet sammenlignet med andre fylker. Etter samtale med mine informanter og observasjon av en del møtevirksomhet, er mitt inntrykk at forebygging av frafall er et ganske “hett” tema i Elevtjenestene ved begge skolene. Det er imidlertid mye som tyder på at det jobbes mer systematisk i Elevtjenesten som helhet ved skole B enn i elevtjenesten ved skole A med dette. I de ukentlige møtene i E-gruppa virker det som om det jobbes kontinuerlig med å være i forkant for å hindre at elever ”dropper ut” av skolen. De bekymringssakene som meldes inn, er i all hovedsak elever som av en eller annen grunn står i fare for å avslutte skolegangen. I S-gruppa ”jaktet” det stadig på de gode løsningene både med bakgrunn i erfaringer fra egen skole, andre skoler samt eksterne fag- og forskningsmiljø.

Felles frister

I samtalen med mine informanter i de to aktuelle Elevtjenestene, fikk vite at det var en del interne datoer og frister ved skolene som alle deltakerne i Elevtjenesten må forholde seg til. Fristen for søknad om spesialundervisning ser ut til å være en slik dato. I samtale med de

tre PP-veilederne fikk jeg inntrykk av at de jobber mer individrettet i forhold til enkeltelever ved begge skolene i perioden før 1. februar. Ved skole B fikk jeg inntrykk av at det var et svært aktivt samarbeid i Elevtjenesten i forhold til hvem som bør søke og hvem som kan få et tilfredsstillende utbytte av opplæringa innenfor de ordinære rammene. Ved skole A, ser det ut til at dette arbeidet i stor grad foregår utenfor Elevtjenesten. Skolens koordinator for spesialundervisning/tilpasset opplæring ser imidlertid ut til å ha et tett og godt samarbeid med de 10 spesialpedagogiske koordinatorene som har fått delegert et ansvar for dette ute på avdelingene. Rådgiverne ved begge skolene informerte i samtalen om at Elevtjenesten hadde et rush rundt før 1. oktober. En rådgiver sa blant annet: ”Hvis vi skriver ut sluttmelding før 1. oktober, så mister de ikke retten til dette skoleåret. Så det er en sånn magisk dato”. Fristen for screeningstestene i fellesfagene, som er 15. oktober, virker også som en viktig dato for deltakerne i de to Elevtjenestene. Ved skole B, ser det ut til at disse testene i hovedsak brukes til å sile ut elever i faresonen. Lederen for Elevtjenesten virket svært aktiv i denne prosessen. ”Jeg jobber sammen med lærere og Elevtjenesten om forebyggende tiltak”. Koordinatoren for PP-tjenesten, påpekte at dette medførte mye arbeid. ”Spørsmålet blir hva vi kan gjøre i forhold til de gruppene som har behov for ulike typer tilrettelegging”.

Felles språkbruk

Da jeg deltok på møter som observatør. De ansatte i elevtjenesten refererer ofte til ulike funksjoner eller aktiviteter ved hjelp av forkortelser. Dette førte til at jeg ble en smule forvirret innimellom, for jeg forstod ikke alltid det som ble sagt. Mange av forkortelsene, ser jeg også brukes i de skriftlige kildene. Det kan være forkortelser som UD (Utdanningsverksted), OT (Oppfølgingstjenesten), E-gruppa, S-gruppa, Både når jeg observerer møtevirkosomhet, i samtalen med de ansatte og i de skriftlige kildene, brukes begreper som lese- og skrivevansker, dysleksi, dyskalkuli, ADHD etc. uten at disse forklares nærmere. Det tyder på at de ansatte i Elevtjenesten vet hvilke høyfrekvente vansker som går igjen hos elevene, og kjenner til de begrepene som brukes. I tillegg var det en del begreper som alle i Elevtjenesten har et forhold til: intensive kurs, matematikkverksted, mappesystem.

De fleste informantene mine forklarte tilpasset opplæring som tilrettelegging for enkeltelever med mindre omfattende behov enn det som kvalifiserer for spesialundervisning. Ved skole A sa rådgiveren blant annet: ”Altså, alle har jo rett til tilpasset opplæring. Men hva betyr det egentlig, for de skal jo ikke ha spesialundervisning. Så tilpasset opplæring – da har de ikke krav på å få en IOP”. Rådgiveren ved skole B forklarte det slik: ”Det er at de elevene som

virkelig har behov for det, skal få opplæringa tilpasset sine vanskeligheter for å få en optimal læring. Når man ser bort ifra spesialundervisning, så tenker jeg på en vanlig elev”.

Koordinatoren for PP-tjenesten nølte veldig i sin forklaring: ”...det er egentlig noen få timer. Det er ikke noe omfattende behov. Hovedsakelig så skal du da ha karakterer og oppfylle måloppnåelsene i pensum på tilrettelegging”. PP-veilederen med fast kontorsted ved skole A, sa blant annet: ”Ja, veldig kort så tenker jeg at den opplæringa skal være i samsvar med forutsetningene hos den enkelte eleven”. Slik jeg forstod det, mener han at visjonen om tilpasset opplæring langt på vei er en utopi som vanskelig lar seg gjennomføre i praksis. Han nevnt blant annet at dagens videregående skole mangler de redskapene og metodene som skal til. Han hevdet imidlertid at mange elever med gode kognitive forutsetninger, kan få ei god tilpasset opplæring innenfor ordinære rammer, blant annet de med dysleksi. ”.. gitt at elevene har gode tekniske hjelpemidler og kan benytte seg av dem”. Den nytilsatte PP-veilederen, forklarte begrepet slik: ”Tilpasset opplæring er jo å se hele mennesket, og at vi er forskjellig og lærer på ulike måter, men du må kartlegge eleven for å få til ei tilpasset opplæring”.

I min undersøkelse er det mye som tyder på at fleste deltakerne i begge Elevtjenestene har en smal forståelse av begrepet tilpasset opplæring. Det kan se ut til at lederne for Elevtjenestene ved begge skolene, har en videre forståelse av begrepet tilpasset opplæring enn de andre deltakerne. For meg ser det ut til at de i større grad betrakter visjonen om tilpasset opplæring som noe som angår all virksomhet i skolen og hele skolen som organisasjon. Lederen ved skole A, som er ny i jobben, gav uttrykk for at han hadde for dårlig kjennskap til dette, men svarte: ”Jeg tenker at alt vi skal gjøre er tilpasset opplæring – sånn umiddelbart”. Lederen ved skole B sa det slik: ”Tilpasset opplæring omfatter jo jeg som all tilrettelegginga for eleven. Det skal være for de flinke elevene, de som er middels og det skal være for de svake elevene. Så du har jo differensiering, litt ekstra tilrettelegging og spesialundervisning”. Om spesialundervisning sa han: ”Det skal være for de få som skal ha ei spesiell forsterket opplæring som ikke skal følge alle målene i læreplanene – som kanskje skal ha helt individuelle mål”.

Det er mye i min undersøkelse som tyder på at begrepet tilpasset opplæring ikke er godt nok avklart i Elevtjenestene ved noen av de videregående skolene i Byen. Både lederne for Elevtjenestene, rådgiverne og PP-tjenesten hadde problemer med å forklare det. Rådgiverne og PP-tjenesten svarte negativt på spørsmålet om forståelsen av begrepet har vært drøftet i Elevtjenesten. Rådgiveren ved skole A sa det slik: ”Nei, egentlig så har vi ikke det. Det kunne

det ha vært behov for”. Rådgiveren ved skole B gav uttrykk for at dette begrepet ofte ble nevnt i Elevtjenesten, men ikke skikkelig avklart. Etter å ha tenkt seg om tilføyde han: ”Men jeg har inntrykk av at alle skjønner hva som er ment”. Så kom han inn på ulike tiltak som skolen har igangsatt og nevnte blant annet organisering av elever i små grupper på tvers av klasser, bruken av kontaktlærerne og bruken av mappevurdering.

Når det gjelder forholdet mellom tilpasset opplæring og spesialundervisning, så virket det som om det var en felles oppfatning blant mine informanter. Jeg forstod det slike at begge Elevtjenestene hadde laget seg et lokalt og praksisnært skille mellom disse to begrepene, for å kunne håndtere dette i skolehverdagen. Den ”gamle” lederen ved skole A, sa blant annet: ”Jeg synes det har vært vanskelig med de der begrepene, og derfor synes jeg det er viktig å lage noen interne rammer”. Den praksisbaserte definisjonen av skillet mellom tilpasset opplæring og spesialundervisning ser ut til å samstemme mellom de to videregående skolene. Slik jeg forstår det, så innvilges det spesialundervisning for de elevene som følger individuelle målsetninger i en IOP, får skriftlig vurdering i fag/emner og har kompetansebevis som mål. Elever som skal følge de ordinære læreplanene og har full kompetanse som mål får som regel ikke innvilget spesialundervisning. Mitt inntrykk er imidlertid at de ansatte i PP-tjenesten ikke er helt enig i dette skillet, og strever med å innordne seg i forhold til skolens forståelse. Koordinatoren for PP-tjenesten sa blant annet: ”...men, det er litt sånn innforstått og sånn. Jeg vet også hvem som får spesialundervisning, og hvem som ikke får det. Men jeg vet også hva skolen kan tilby, og hva som kan tilpasses”. Lederne for Elevtjenestene, i alle fall ved skole A, ser ut til å ha kjennskap til at PP-tjenesten kanskje ikke er helt komfortabel med skolens praksis. Den ”gamle” lederen sa det slik: ”Men jeg tror kanskje ikke at PP-tjenesten er helt enig i vår definisjon av begrepet spesialundervisning. Ja, det er noe som er uavklart”. Jeg kan ikke se at skolens praksis i forhold til spesialundervisning eller tilpasset opplæring er nedfelt i noen formelle dokumenter, noe den nytilsatte i PP-tjenesten fant problematisk: ”...men det ”sitter mye i veggene” her som det ikke er så lett å få tak på”.

Jeg vurderer det slik at det i noen grad finnes et repertoar i begge Elevtjenestene som kan bidra til forhandlinger om mening i forhold til aktiviteten i Elevtjenesten. Mye av dette mener jeg reflekterer et gjensidig engasjements historie og det er flertydig av natur. Når det gjelder språkbruken, vurderer jeg begrepet *tilpasset opplæring* som det aller viktigste i sammenheng med systemarbeid i skolen. Og det ser ikke ut til å være godt nok drøftet og avklart i noen av de to Elevtjenestene. Forholdet mellom begrepet tilpasset opplæring og spesialundervisning

ser det imidlertid ut til å være en felles forståelse for. Dette fordi skolene har en praksisnær definisjon av begrepet spesialundervisning. Dette virker imidlertid uavklart med PP-tjenesten og definisjonen ser ikke ut til å vær nedfelt skriftlig i noen formelle dokumenter.

4.1.3 Kategori 3: Det gjensidige engasjementet i de to Elevtjenestene

Wenger hevder at det gjensidige engasjementet er det aller viktigste for at et praksisfellesskap oppstår og opprettholdes, da det av natur ikke er avhengig av institusjonelle grenser. Han mener et gjensidig engasjement krever muliggjørelse av engasjement, forskjellighet og partialitet samt gjensidige relasjoner. *Gensidigt engasjement kræver naturligvis samspil, og geografisk nærhed kan være en hjælp (Wenger i Nake, 2004:91)* Begge skolene har sørget for et felles kontorlandskap for deltakerne i sin Elevtjeneste. I mitt studie er det mye som tyder på at deltakerne i de to Elevtjenestene bruker hverandres kompetanse kontinuerlig i arbeidshverdagen. Det ser ut til at de får og gir nyttig informasjon. En rådgiver sa det slik: ”Altså hvis jeg er usikker på hvordan i all verden jeg skal gjøre dette her, så har jeg et helt team rundt meg”. Om betydningen av at PP-tjenesten er en del av Elevtjenesten sa en av rådgiverne blant annet: ”Det er veldig betryggende. Så jeg har bare positivt å si om dem. Ja, jeg har mange ganger spurt dem til råds, og jeg har mange ganger fått hjelp”.

I følge Wenger er homogenitet blant deltakerne verken en forutsetning for et praksisfellesskap, eller et resultat av utviklingen i et praksisfellesskap, snarere tvert i imot. Hun nevner to typer heterogene praksisfellesskaper. I det ene har deltakerne ulike kompetanser, og i det andre har de ulike roller. *Det er i virkeligheten ofte nyttigt at tilhøre begge typer på en gang for at oppnå synergien av de to former for engagement (Wenger i Nake.2004:94).* Deltakerne i de to Elevtjenestene har ulike spisskompetanser og ulike funksjoner i skolesamfunnet. Rådgiverne har for eksempel god kompetanse om veiledning av elever i forhold til utdannings- og yrkesvalg og i forhold til sosialpedagogiske utfordringer. Deltakerne ser ut til å overlape hverandre både i forhold til kompetanse og i forhold til rolle/funksjon i skolesamfunnet. Det virker som om identiteten til de ulike deltakerne er like nært knyttet opp mot det å være for eksempel rådgiver eller PP-veileder, som det å være deltaker i Elevtjenesten. Denne todelingen kom tydelig fram i samtalen med mine informanter. En rådgiver sa blant annet: ”Ja, som rådgiver så – er jeg jo en del av Elevtjenesten, og vi rådgivere driver jo både med karriereveiledning og sosial-pedagogisk

rådgivning”. I følge Wenger sammenføres og forbindes identitetene i et praksisfellesskap via det gjensidige engasjementet, men de smelter ikke sammen. På spørsmålet om betydningen av deltakelsen i Elevtjenesten, svarte koordinatoren for PP-tjenesten blant annet: ”Deltakelse i Elevtjenesten endrer jo måten å jobbe på i forhold til at vi overlapper hverandre”.

På spørsmålet om hva deltakelsen i Elevtjenesten betyr for arbeidet i PP-tjenesten, svarte koordinatoren for PP-tjenesten blant annet: ”Du får innblikk i det indre liv – i hva som foregår”. Han forklarte videre at det å være til stede og ha den nære kontakten med skolen, gjør at man får et mye bedre overblikk over hva de forskjellige jobber med enn hva PP-tjenesten hadde tidligere. De ansatte i PP-tjenesten med kontorsted ved skole A gav imidlertid uttrykk for at det ble for mange møter og for mye informasjon å forholde seg til der. En av dem sa blant annet: ”Hvis du får masse informasjon du ikke kan gjøre deg nytte av, så tenker du etter en stund at det skal du ikke ha.” Som eksempel nevnte han informasjon om yrkesveiledning som rådgiverne hadde bruk for, men ikke PP-tjenesten. Lederen gav uttrykk for at han hadde stor tro på samarbeidslæring, men mente skolen ennå var preget av sammenslåingen mellom to skoler som fant sted for få år siden. I min undersøkelse har jeg fokus på samhandlingen mellom PP-tjenesten og skolen. Ved skole A er ansvaret for det spesialpedagogiske området delegert til en koordinator for spesialundervisning/tilpasset opplæring. Mye av samarbeidet mellom skole A og PP-tjenesten, ser ut til å foregå i uformelle møter utenom virksomheten i Elevtjenesten. Dette mener jeg er svært lite gunstig for PP-tjenestens engasjement i Elevtjenesten, og for skolen som helhet. Den fylkeskommunale PP-tjenesten har en faglig koordinator, og rektorene ved de to videregående skolene i Byen som ledere. Men i det daglige er lederansvaret delegert til lederen for Elevtjenesten der hvor den enkelte PP-veilederen har sitt kontorsteder. Ved skole A, virker det imidlertid litt uklart hvem som leder PP-tjenesten. I samtalen informerte lederen om at han har et personalansvar for de ansatte i PP-tjenesten, og tilføyde: ”Så du kan si at jeg har et planleggings- og ledelsesansvar i forhold til dem”. På spørsmålet om hans tanker rundt forholdet mellom tilpasset opplæring og spesialundervisning, svarte han: ”Der ønsker jeg en innfasing sammen med koordinatoren for spesialundervisning/tilpasset opplæring sånn at jeg kan komme på sporet av det, og aktiviseres på den delen der. Så jeg kan ikke gi noe godt svar der”.

Mitt inntrykk er at engasjementet blant deltakerne i Elevtjenesten ved skole B er svært høyt. Det virker som om de får utnyttet hverandres kompetanse godt både i formelle og uformelle fora. I samtalen med lederen sa han blant annet dette om engasjementet: ”Det er kjempegodt

humør og godt klima i Elevtjenesten. Og den entusiasmen vi har den smitter over på hverandre også”. Jeg fikk inntrykk av at samarbeidet med PP-tjenesten fungerer svært godt ved denne skolen. Lederen sa blant annet: “Vi er i lag og fordeler arbeidsoppgaver, og vi er i lag om å finne ideer, spesielt i forhold til det forebyggende arbeidet”. Han beskrev de ansatte i PP-tjenesten som svært aktive og positive. ”... og de er på tilbudssiden hele tiden. Om den nytilsatte i PP-tjenesten, sa han: Og han har også gått rett inn i jobben med liv og lyst”. Rådgiveren ved samme skole, gav også uttrykk for et trygt og godt samarbeid i Elevtjenesten ved skole B. Han sa blant annet: “Vi er jo mange her, og vi er et ganske godt sammensveiset team her på skolen”. Alle representantene for skole B var i samtale svært positive til PP-tjenestes tilstedeværelse på skolen og deltakelse i Elevtjenesten. Rådgiveren sa det slik: ”Jeg ville ha følt meg hjelpeløs hvis de ikke hadde vært her”. Han framhevet verdien av det å kunne søke råd og hjelp både i forhold til enkeltsaker, og i forhold til å sikre kvaliteten i møtereferater. Ved skole B virker det som om ”Lederen for tilrettelagt opplæring” som også er leder for Elevtjenesten, har stor tillit blant deltakerne i Elevtjenesten. På spørsmålet om hvem PP-tjenesten regnet som sine nærmeste samarbeidspartnere i det daglige, svarte koordinatoren for PP-tjenesten at det uten tvil er lederen for Elevtjenesten. Han begrunnet det blant annet med følgende utsagn: ”Det er han som har oversikten over alle elevene som har tilretteleggingsbehov – og de som har spesialundervisning. Han har også veldig god oversikt over timeplanene, skolens differensieringstiltak og - ja den biten der”.

På spørsmålet om engasjementet i Elevtjenesten ved skole A, svarte lederen blant annet: ”Ja, det vil jeg definitivt si er høyt. Og de er vel ofte så engasjert at det er så vidt jeg klarer å møtestyre dem”. Han sa også at det er store individuelle forskjeller mellom deltakerne. Jeg forstod det slik at de med lengst ”fartstid” til tider kan dominere vel mye på møtene slik at de ”nye” ikke slipper til. Jeg fikk inntrykk av at enkelte ikke orker å engasjere seg så mye lengre. Forklaringen som ble antydnet var at noen saker har vært gjengangere på møtene, uten at de har vært fulgt opp og jobbet nok systematisk med. Dette kom også fram i samtale med rådgiver og de ansatte i PP-tjenesten. Lederen la mye av skylda på tidspress. ”Og det blir vel ikke tid i hverdagen til å sette seg ned og ta den gode evalueringen, eller lærespiralen på det”. Skolens representanter, både lederen og rådgiverne, gav imidlertid uttrykk for at samarbeidet med PP-tjenesten fungerte godt. En rådgiver sa det slik: ”Ja, altså vi bruker hverandres kompetanse i møter og sånn. Og det er også lettvis å stikke innom kontorene deres for å be om råd. Sånn sett er det bra å ha dem nært, for ting kan løses mye raskere enn før”. Mitt inntrykk er at rådgiverne og PP-tjenesten ved skole A ikke samarbeider mye utenom møtene i S-teamene.

På et direkte oppfølgingsspørsmål svarte rådgiveren jeg intervjuet at han ikke hadde særlig mye samarbeid med PP-tjenesten. ”For det er jo koordinator for spesialundervisning/tilpasset opplæring som har det – mye samarbeid med PP-tjenesten”. Jeg forstod det slik at han ikke anså det spesialpedagogiske området som sitt ansvar, og at samarbeidet med PP-tjenesten i hovedsak foregår i S-teammøtene. Så føyde han til: ”...som oftest så blir det litt diskusjon etterpå, men kanskje ikke så mye i forkant. Det er ofte så hektisk i det daglige at,...”. Den samme rådgiveren virket imidlertid svært fornøyd med å ha PP-tjenesten i Elevtjenesten, og begrunnet det slik: ”Jeg ser at den jobben de gjør imot klassene er viktig – at de er på det systemplanet – at de går inn og veileder lærere som trenger det mer nå”. De ansatte i PP-tjenesten med kontorsted ved skole A gav uttrykk for at de betraktet de øvrige i PP-tjenesten som sine nærmeste samarbeidspartnere i hverdagen. PP-veilederen med fast kontorsted der sa det slik: ”Det viktigste er vel sånn internt her i PP-tjenesten”.

I følge Wenger er de uformelle samtaler vel så viktige for relasjonsbyggingen mellom deltakerne som de formelle. *For at være en fullgyldig deltager kan det være like så viktig at kende og forstå den seneste sladder, som at kende og forstå den seneste memo.* (Wenger i Nak.2004:92). Mine informanter fortalte at de oppsøker hverandre ofte i korridorene og på kontorene for å utveksler informasjon og diskutere saker. På den måten mener jeg de påvirker hverandres forståelse hele tiden. Ved skole B har deltakerne i Elevtjenesten også felles lunsj noen faste ukedager. Det ser ut til å være verdsatt blant deltakerne og bidra til at deltakerne blir godt kjent med hverandre. I tillegg ser det ut til at disse anledningene brukes til samtaler rundt utfordringer i forhold til læringsmiljøet i skolen. Lederen for Elevtjenesten gav også uttrykk for at deltakerne hjelper og støtter hverandre i forhold til bearbeiding av tanker og følelser i tynger elevsaker. Lederen sa: ”Ja, og det er kjempeviktig at vi får snakket ut om de tunge sakene også – at vi ikke bærer på dem alene”.

Wenger sier et gjensidig engasjement ikke bare krever engasjement i forhold til eget arbeid, men også i forhold til andres arbeid. Mitt inntrykk er at det å være medlem av Elevtjenesten ved en av de to videregående skolene i Byen, ser ut til å bidra til ganske god innsikt i andres ansvar, oppgaver og utfordringer. Aktiviteten i de to Elevtjenestene er beskrevet under kategori 2: Den felles virksomheten i Elevtjenesten. Ved skole A ser det ut til å være færre møter i den samlede Elevtjenesten enn ved skole B. I tillegg er ansvaret for det spesialpedagogiske området utenfor Elevtjenesten. Jeg vurderer det derfor som samnsynlig at deltakerne i Elevtjenesten ved skole A ikke har fullt så god oversikt over og innsikt i

hverandres funksjon og arbeidsoppgaver som ved skole B. Men i samtalen med den nye lederen for Elevtjenesten ved skole A, gav han uttrykk for at han ønsket mer samarbeidstid i Elevtjenesten på sikt, og sa blant annet: ”Jeg har en tanke om at jo mer tid vi bruker sammen, jo mer forstår vi hva de andre holder på med”.

Elementene muliggjørelse av engasjement, forskjellighet og partialitet samt gjensidige relasjoner ser i noen grad ut til å gjenspeiler praksisen i begge Elevtjenestene i min undersøkelse. Denne studien gjelder samhandlingen mellom PP-tjenesten og skolen i forhold til systemarbeid. Det er mye som tyder på at mulighetene for et gjensidig engasjementet rundt systemarbeid er noe større ved skole B enn ved skole A, både i formelle og uformelle fora. Dette ser også ut til å ha betydning for samhandlingen mellom PP-tjenesten og skolen. Lederen for Elevtjenesten ved skole A gav imidlertid uttrykk for at han ønsket å utnytte kompetansen i Elevtjenesten bedre. ”Jeg tror det sitter veldig lang erfaring her. Så hvordan skal vi da brukes i lag, sånn at vi er noe mer enn fysisk bare under samme tak”.

4.1.4 Konklusjon

Praksisfellesskapet er ifølge Wenger læringens sosiale struktur - et ideelt sted for læring. Spørsmålet mitt blir da om samhandlingen mellom den videregående skolen og PP-tjenesten foregår i en slik kontekst. Jeg vurderer det slik at Elevtjenestene ved begge skolene i noen grad kan defineres som praksisfellesskaper. Dette fordi de i noen grad inneholder en felles virksomhet, et felles repertoar og et gjensidig engasjement. Det er imidlertid mye som tyder på at Elevtjenesten ved skole A i mindre grad fungerer som et praksisfellesskap i forhold til systemarbeid i skolen enn Elevtjenesten ved skole B. Dette særlig fordi det gjensidige engasjementet rundt systemarbeid virker noe mindre der. Det kan ha sammenheng med at lederen er ny og at skolen enda strever med sammenslåingen av to skoler. Lederen ved skole A sa det slik: *Det er gjort noen steg – vi er fysisk på plass. Men kultursammensmeltinga, og det å få tak i hva Elevtjenesten egentlig er – det skal vi jobbe med.*

4.2 Hvordan tilegner disse Elevtjenestene seg “ny” kompetanse?

Slik jeg forstår Wenger kan styrken ved engasjementet i et praksisfellesskap, også være dets ”svøpe”. Et praksisfellesskap kan fastholder deltakerne i et så sterkt grep at ingen andre

erfaringer eller perspektiver enn deltakernes slipper inn. ...*intet andet, ingen andre synspunkter kan så meget som registrere, endsige skabe en forstyrrelse eller en diskontinuitet, der kunne føre praksishistorien videre (Wenger i Nake.2004:203)*. Dersom et praksisfellesskap skal utvikle seg til et lærende fellesskap, mener Wenger det er gunstig med andre former for tilhørighet enn engasjement. Han mener også at et praksisfellesskap som tar sikte på kontinuerlig læring bør utforske sin egen periferi og sine egne grenser.

4.2.1 Kategori 4: Utforskning av Elevtjenestenes grenser og periferi

Wenger mener et praksisfellesskap er kilde til sin egen grense via alle disse tre dimensjonene: et gjensidig engasjement, en felles virksomhet og et felles repertoar. Denne grensen mener han ikke bare holder outsiders ute, men også de innviede inne. *Organisationer bliver derimot til læringsarkitekturer ved at lade grænser arbejde og behandle dem som læringsaktiver. (Wenger i Nake.2004:290)*. Nedenfor har jeg beskrevet hvordan de to Elevtjenestene forsøker å utnytte de mulighetene som finnes for læring i periferien, på grensen mot andre praksisfellesskaper og i møter med omgivelsene.

Grensemøter

Det Wenger kaller for grensemøter, oppfatter jeg som enkeltstående eller avskilte begivenheter som skaper forbindelse mellom et praksisfellesskap og omverdenen. *Grensemøders forbindende virkninger, afhænger med hensyn til meningsforhandling af, hvordan interne relationer og grænserelationer er fordelt mellom de involverte. (Wenger i Nake.2004:134)*. Nedenfor vil jeg redegjøre for de møtene med omverdenen som jeg mener kan bidra i forhandlingene om mening i Elevtjenestene ved de to videregående skolene.

Elevtjenestene ved de to videregående skolene i min undersøkelse, ser ut til å ha et stort kontaktnettverk både med interne og eksterne personer og instanser. I tillegg deltar de involverte på kurs, konferanser og faglige samlinger. Internt gav mine informanter uttrykk for at elever og lærere oppsøker begge Elevtjenestene jevnlig. Elevene for å få støtte og hjelp både i forhold til faglige, personlige og sosiale problemer i skolesituasjonen. Lærerne for å finne gode løsninger på de utfordringene de sliter med. I tillegg foregår det mange planlagte møter med lærerne. Eksternt nevner mine informanter spesielt møter med disse instansene: SSN, BUP, VOP, NAV og barnevernet. I tillegg virker det som om Elevtjenestene benytter seg av informasjon disse har lagt ut på nettet. Det er mye i min undersøkelse som tyder på at

de to videregående skolene samarbeider tettest og mest systematisk med SSN og BUP – i alle fall skoleåret 2009-2010. Skole B har tett samarbeid med SSN om tilrettelegging for hørselshemmede elever, og skole A har et tett samarbeid med BUP i forhold til gjennomføringen av VIP-programmet. De ulike deltakerne i Elevtjenesten ser ut til å ha tatt med seg det nettverket de hadde fra før inn i Elevtjenestene. Rådgiveren ved skole A sa det slik: ”Vi har et veldig stort kontaktnett utad som vi som er rådgivere har bygd opp over år”. Både rådgiverne og PP-tjenesten gav imidlertid uttrykk for at de ønsket et mer fast og forpliktende samarbeid med psykiatrien og barnevernet på systemnivå. Elevtjenestene ser også ut til å ha noe samarbeid med grunnskolen, blant annet omkring kurs for kontaktlærere og i forbindelse med spesialundervisning ved overgangen til videregående skole. Lederne for de to Elevtjenestene og de ansatte i PP-tjenesten gav imidlertid uttrykk for at samarbeidet med den kommunale PP-tjenesten ikke fungerte godt nok. De ønsket en mer forpliktende samarbeidsavtale mellom den fylkeskommunale og den kommunale PP-tjenesten i Byen.

Det virker som om begge Elevtjenestene har mye kontakt med sine omgivelser både internt i de to videregående skolene og eksternt mot foresatte, andre skoler og hjelpeinstanser. Jeg tror alle disse møtene får sin forbindelse med praksisen i Elevtjenesten, gjennom det daglige arbeidet. Men uansett hvilke kunnskaper og erfaringer deltakerne tilegner seg, tror jeg den måten Elevtjenesten sørger for systematiske erfaringsdeling og refleksjon blant deltakerne, er den aller viktigste kilden til utvikling av praksisen i Elevtjenesten. Dette ser særlig ut til å foregå i Elevtjenesten ved skole B når S-gruppa møtes hver 3. fredag.

Praksisbaserte forbindelser

Men forbindelser kan også være av lengere varighet, og dermed blive en del af praksis. (Wenger i Nike, 2004:135). Wenger nevner tre typer praksiser som kilde til forbindelser ut over grensemøter: grensepraksiser, overlappinger og periferier. Ved begge skolene er det mye som tyder på at de to førstnevnte er tatt i bruk av Elevtjenesten.

Grensepraksisser

Mitt studie fokuserer på samhandlingen mellom PP-tjenesten og den videregående skolen omkring kompetanseutvikling og organisasjonsutvikling. Mitt inntrykk er at begge skolene bruker PP-tjenesten bevisst og systematisk i forhold til skolens ulike avdelinger. Skolene ser ut til å ha stor tro på at PP-tjenesten på denne måten kan bidra til kompetanseutvikling hos lærerne. Ved begge skolene ser det ut til å være etablert en fast praksis på grensen mellom

Elevtjenesten og skolens øvrige avdelinger. Alle mine informanter trakk fram verdien av denne praksisen i forhold til utveksling av nyttig informasjon, kompetanscutvikling blant lærerne og opparbeiding av gode og trygge relasjoner mellom Elevtjenesten og skolens øvrige avdelinger. Disse praksisene, som er noe ulike ved de to videregående skolene, har jeg valgt å betrakte som grensepraksiser slik Wenger definerer dem.

Ved skole B er det slik at S-gruppa i tillegg til møtene hver 3. fredag, også deltar på faste møter ute ved alle skolens avdelinger to ganger per skoleår. Da deltar lederen og PP-tjenesten, og den rådgiveren som har ansvar for den aktuelle avdelingen. PP-tjenesten deltar på alle disse. Lederen for Elevtjenesten gav uttrykk for at han ønsket at alle avdelingene skulle få tilgang til kompetansen i PP-tjenesten, samtidig som han ønsket at PP-tjenesten skulle få god kjennskap til utfordringene ved alle skolens avdelinger. Ved skole A har de noe de kaller S-team (samarbeidsteam), men her foregår alle møtene i S-teamene ute i skolens ulike avdelinger. Avdelingsleder og spesialpedagogisk koordinator er en del av S-teamet, og deltar fast i møter ved sin avdeling. Ellers blir medlemmene av Elevtjenesten fordelt på de ulike S-teamene, og det varierer fra skoleår til skoleår hvem som er med i de ulike S-teamene. Jeg fikk vite at fordelingen skjer på bakgrunn av de utfordringer som finnes ved de ulike avdelingene, og den kompetansen som finnes i Elevtjenesten. Skoleåret 2009-2010 var det i alt 9 S-team ved skole A, og PP-tjenesten deltok i to av dem

Ved skole A, observerte jeg på et møte mellom S-teamet og en avdeling høsten 2009. Avdelingslederen ledet møtet. De hovedutfordringene som ble diskutert blant enkeltelever var: høyt fravær, manglende motivasjon, manglende grunnlag for vurdering, brudd på avtaler og problemer med lånekassen. Samlet sett ble disse utfordringene nevnt: for dårlig sakkyndig vurdering, for dårlig IOP, manglende papirer på elever som sliter, elever som trenger mye hjelp i et eller flere fag, dårlig innsats hos elever, manglende innleveringer fra elever, elever som forstyrrer undervisningen og elever som ønsker å slutte. I flere elevsaker, ble det diskusjon om hvilken målsetning som var realistisk å oppnå. I noen saker ble det foreslått tilmelding til PP-tjenesten. PP-tjenesten ba om at det ble innhentet informasjon fra andre instanser i forhold til noen elever. I tillegg ble det avtalt en del møter med elever og i noen tilfeller også foresatte. Det ble også gjort avtaler om samtaler med lærere. Deltakerne ble også enige om å undersøke muligheten opplæring i liten gruppe for noen elever og for ekstra språkopplæring. I siste del av møtet ble læringsmiljøet klassene ved denne avdelingen vurdert. Deltakerne virket enige om at mange av utfordringene i avdelingen skyldtes dårlige

timeplaner, dårlig organisering av opplæringen, dårlig utnyttelse av lærerressursene og for dårlig kompetanse blant lærerne. Avdelingslederen konkluderte med en kartlegging av alle elevene samt en gjennomgang av bruken av ressursene i forhold til organiseringen av opplæringen. Representanten for PP-tjenesten mente at de burde ha vært og observert i klassene, men at det hadde de ikke kapasitet til. Han bad imidlertid alle i S-teamet om å følge opp de avtalte undersøkelsene, og lovte å reflektere sammen med skolens ansvarlige for spesialundervisning/tilpasset opplæring på hvordan utfordringene kunne møtes.

Ved skole B, deltok jeg høsten 2009 som observatør på et møte mellom S-gruppa og en av skolens avdelinger. Avdelingslederen, kontaktlærerne og lærerne var møtt opp. Lederen for Elevtjenesten ledet møtet. De respektive kontaktlærerne innledet om situasjonen i en og en klasse. Bekymringer og utfordringer i forhold til enkeltelever, grupper av elever og hele klassen ble diskutert. Det virket som om de var særlig opptatt av å fange opp elever med økende fravær, få innleveringer av oppgaver og svak resultatoppnåelse. Diskusjonen gikk da på hva fraværet kunne skyldes og hvilke tiltak som kunne settes i verk. Lederen for Elevtjenestens stilte også spørsmål om hvordan det gikk i forhold til tidligere saker. De andre fra Elevtjenesten fikk også anledning til å stille spørsmål. Jeg opplevde klimaet på møtet som svært trygt og åpent. Noen lærere gav uttrykk en del utfordringer i rollen som lærer, og ønsket gode råd. En lærer sa ” Men det er en elev som ikke liker meg. Det er OK, men hun må ha respekt for meg. Jeg føler ikke at jeg lykkes ovenfor denne eleven som forsurer klassemiljøet”. Denne læreren fikk gode råd om veien videre, særlig fra de som representerte Elevtjenesten på møtet. Deltakerne fra Elevtjenesten svarte på en god del spørsmål fra de ansatte i avdelingen, og benyttet også anledningen til å gi en del generell informasjon. Lederen for Elevtjenesten informerte blant annet om at elever selv søker om å få være med på matematikkverksted nå. ”Og det synes jeg er veldig artig”.

Ved skole B ser de fleste i Elevtjenesten ut til å være fornøyd med samarbeidet med skolens avdelinger. I min undersøkelse kom det fram at skolen hadde gjort forsøk med å la avdelingene selv bestemme når representanter fra Elevtjenesten skulle delta. Men slik jeg forstod det, så var det ikke så enkelt å få lærerne til å prioritere disse møtene. Elevtjenesten endres derfor denne grensepraksisen, og innførte forpliktende oppmøte for lærerne. I samtalen med lederen for Elevtjenesten ved skole B får jeg vite at noen møter på avdelingene varer lenge og andre er mer kortvarig. ”Det er litt forskjell fra avdeling til avdeling, men det er ofte

veldig masse de ønsker å ta opp med oss, så.....Artig. Det er flott når samarbeidet fungerer så godt. Mange vil elevene vel”..

Ved skole A gav både PP-tjenesten og rådgiverne uttrykk for at de var misfornøyd med både møtestrukturen og gjennomføringen av møtene i S-teamene. En rådgiver stilte spørsmål både ved hensikten med møtene og nytten av dem. Slik jeg forstår det, mener både PP-tjenesten og rådgiverne at terskelen for å bringe saker til S-teamet er for lavt. De gav i samtalene uttrykk for at mye tid går med til unødvendige diskusjoner. ”Alt som går på den naturlige kontaktlærerjobben, trenger jo ikke vi å diskutere. Det skulle ha vært litt mer utsiling på forhånd”. I den formelle instruksjonen for S-teamarbeidet, ser jeg at det står følgende: ”Saker må første være diskutert og forsøkt løst i klasselærerråd. Kontaktlærer møter i S-team med sine bekymringer, og faglærer møter etter behov”. I samtalene med mine informanter fikk jeg informasjon om at den formelle instruksjonen ikke ble fulgt opp. PP-tjenesten gav uttrykk for at hovedutfordringen var å komme i posisjon til lærerne. ”Lærerne spriker mye både i forhold til synet på elevene, måten å løse de samme utfordringene på og arbeidsmåten i klasserommet”. PP-tjenesten mente muligheten for å få gjort noe i det enkelte klasserom var små med mindre de fikk møtt aktørene der. Det virker som om PP-tjenesten mener kontaktlærerne er viktige nøkkelpersoner. ”Jeg har behov for å bli kjent med lærerne, så jeg vet hvor jeg kan gjøre noe, og hvor ikke – og hva slags “dør” jeg skal gå inn gjennom”.

Overlapping mellom Elevtjenestene og skolens øvrige fellesskaper i praksis

Den andre formen for praksisbasert forbindelse, overlapping, krever i følge Wenger ingen spesifikk grensevirkosomhet. *...men er resultat av en direkte og vedvarende overlapping mellom to praksisser (Wenger i Nake. 2004:138)*. Det jeg forbinder med dette i mitt tilfelle er det faktum at de fleste deltakerne i de to Elevtjenestene også tilhører et annet praksisfellesskap ved skolen. Et eksempel på det er at PP-tjenesten som er en del av Elevtjenesten, også inngår i et fellesskap i praksis sammen med de øvrige ansatte i den fylkeskommunale PP-tjenesten. I samtalene med de ansatte i PP-tjenesten fikk jeg vite at de hadde et fast møte hver uke hvor de fordeler oppgaver, diskuterer enkeltsaker og andre ting som har sammenheng med arbeidet i PP-tjenesten. Slik jeg oppfatter Wenger kan slik overlapping være svært verdifullt med hensyn til læring i organisasjoner. I denne sammenhengen refererer hun til en organisasjon som prøvde å skjermes ekspertene fra de ansatte for øvrig. *Ved at samle eksperterne på et sted hadde ledelsen overset den megen læring, som denne overlapping muliggjorde for begge fellesskaper (Wenger 2008:139)*. I

skolesammenheng, anser jeg PP-tjenesten for å være “eksperter” på spesialundervisning. Jeg anser det som svært sannsynlig at både PP-tjenesten og skolene lærer noe gjennom deltakelsen i skolenes Elevtjeneste. Dette kommer tydelig fram i samtalerne med rådgiverne og de ansatte i PP-tjenesten, og er nevnt tidligere i oppgaven, spesielt under kategori 3: Det gjensidige engasjementet i de to Elevtjenestene.

Områder i Elevtjenestens periferi

Periferien i en praksis, er i følge Wenger et område som verken er fullstendig innenfor eller utenfor. Hun sier det kan være faglige praksisfellesskaper. I min undersøkelse har jeg fokusert på de områdene i utkanten av Elevtjenestene hvor jeg tror det kan foregå læring, eller som kan ha et potensial for læring. Avdelingslederne ser ut til å være viktige samarbeidspartnere for Elevtjenestene. Det er mye som tyder på at de er Elevtjenestens “link” ut mot skolens ulike avdelinger. Det ser ut til å foregå stor grad av informasjonsutveksling mellom avdelingslederne og Elevtjenestene. Elevtjenesten får informasjon om det som foregår i de ulike avdelingene og hvilke utfordringer som finnes der. Elevtjenesten ser på sin side ut til å benytte seg av avdelingslederne for bringe informasjon om intensive kurs og annet ut mot lærerne i avdelingene. Avdelingslederne ser også ut til å være viktige i forhold til gjennomføringen av de avdelingsmøtene hvor Elevtjenestene deltar. Men PP-tjenesten og rådgiverne gav i samtalerne uttrykk for at begge Elevtjenesten har et utviklingspotensial i forhold til samarbeidet med kontaktlærerne, særlig ved skole A.

Det ser ut til å foregå et ganske nært samarbeid mellom Elevtjenesten og Miljøtjenesten ved begge skolene. Det virker imidlertid uklart om denne tjenesten er innenfor eller utenfor Elevtjenesten. I de formelle beskrivelsene av Elevtjenestene, ser det ut til at Miljøtjenesten er med i Elevtjenesten ved skole B, men ikke ved skole A. I samtalen med en rådgiver ved skole B, sa han: *”Så de er jo og veldig viktige, selv om de ikke egentlig er Elevtjenesten, så bruker vi dem”*. Det er mye i min undersøkelse som tyder på at Elevtjenestene bruker Miljøtjenesten i forhold til praktiskpedagogisk oppfølging og støtte av enkeltelever som har slikt behov. Men det er kanskje behov for å klargjøre forholdet mellom Elevtjenesten og Miljøtjenesten.

Ved skole A, ser det for meg ut til at områdene spesialundervisning/tilpasset opplæring og opplæring for minoritetsspråklige elever er skjøvet ut i periferien. Det er delvis innenfor og delvis utenfor Elevtjenesten. Den personen som har ansvar for disse områdene er formelt sett ikke en del av Elevtjenesten. Denne personen, som før var leder for skolens Elevtjeneste, har

et eget nettverk ute på de ulike avdelingene ved skolen som består av de 10 personene som har fått et spesialpedagogisk ansvar ved hver avdeling. Disse personene er medlem av S-teamet ved sin avdeling. PP-tjenesten som er en del av Elevtjenesten, har derfor et formelt samarbeid med dem. Mens samarbeidet med koordinator for spesialundervisning/tilpasset opplæring ser ikke ut til å være uformelt.

4.2.2 Kategori 5: Former for tilhørighet Elevtjenestene

Den bundne karakteren som et praksisfellesskap har, mener Wenger både er styrken og svakheten ved engasjement som form for tilhørighet. Dette fordi et praksisfellesskap kan forhindre læring ved å fange oss i sin makt og fastholde våre identiteter. I denne delen av oppgaven, vil jeg forsøke å beskrive de formene for tilhørighet som finnes i de to Elevtjenestene, og om disse eventuelt kombineres. Datamateriale er sortert ved hjelp av tre spørsmål Wenger mener er sentrale i forhold til tilhørighet: Hvilke muligheter er det for gjensidig engasjement? Hvilket stoff gir næring til fantasien? Hvordan sikres innordningen?

Hvilke muligheter er det for gjensidig engasjement i Elevtjenesten?

Gjensidig engasjement slik Wenger definerer begrepet, er nært forbundet med dannelsen av praksisfellesskaper, og er ved siden av begrepene felles virksomhet og felles repertoar selve definisjonen av et praksisfellesskap. Under kategori 3, har jeg allerede sagt mye om det gjensidige engasjement blant de ansatte i de to Elevtjenestene. Jeg har ikke mye å tilføye her. Nedenfor vil jeg nøye meg med å oppsummere mitt hovedinntrykk av mulighetene for gjensidig engasjement som form for tilhørighet – og kilde til identitet. Yrkesidentiteten til deltakerne i de to aktuelle Elevtjenestene ser først og fremst ut til å være knyttet til den rollen de ulike deltakerne har i skolesystemet. Gjennom samtalene med mine informanter, fikk jeg inntrykk av at rådgiverne er svært dedikert i forhold til det å være en del av rådgivingstjenesten og PP-veilederne i forhold til det å være en del av PP-tjenesten. På den annen side er det også mye som tyder på at deltakerne identifiserer seg med å være deltaker av skolens Elevtjeneste. I noen grad ser det ut til at forholdene er lagt til rette for et kollektivt engasjement rundt systemarbeid ved begge skolene. De ansatte har geografisk nærhet, felles organisasjonskultur og en organisasjonsstruktur som alle må forholde seg til. De som er ansatt i en av Elevtjenestene har en felles leder, og det er utarbeidet formelle planer og rutiner for Elevtjenestene ved begge skolene. Mulighetene for et felles engasjement rundt systemarbeid

virker imidlertid noe større i Elevtjenesten ved skole B enn ved skole A. Dette fordi det finnes det flere arenaer for relasjonsbygging, samhandling og refleksjon over eksisterende praksis blant deltakerne både i formelle og uformelle fora der. Dette ser også ut til å innvirke på PP-tjenestens engasjement i Elevtjenesten.

Hva er det som gir næring til fantasien i Elevtjenesten?

Slik Wenger definerer begrepet fantasi er det ikke bare en individuell prosess, men også en kollektiv prosess. Engasjementet mener han er viktig, fordi det gir fantasiene i praksis et sted å "lande". *Fantasiens kreative karakter er forankret i sociale samspill og felles opplevelser (Wenger i Nake. 2004:205)*. Nedenfor vil jeg komme inn på det jeg mener kan bidra til utviklingen av den kollektive fantasien som kilde til identitet i de to aktuelle Elevtjenestene. Dersom et praksisfellesskap klarer å kombinere engasjement og fantasi, mener Wenger at det oppnår en reflekterende praksis. Det mener han krever evnen til å kunne betrakte eget engasjement "utenfra" med andre "øyne".

Den formelle beskrivelsen, kan ifølge Wenger gi næring til fantasien i et fellesskap i praksis. Slike formuleringer mener hun kan vekke fantasien. Som nevnt i teoridelen har politikerne svært ambisiøse mål skolevirksomheten i landet. Det er et ønske om at opplæringa skal møte mangfoldet blant elevene ved å være tilpasset, inkluderende og likeverdig. Da de overordnede nasjonale visjonene er nokså ulne og tvetydige, kan de tolkes ulikt fra skole til skole. De skal vel først og fremst si noe om hvilken retning skolene bør utvikle seg i. Så blir det opp til de ulike skolelederne å gi visjonene mening og innhold lokalt på en slik måte at de ansatte får et eierforhold til dem. I informasjonsheftet til skole A for skoleåret 2009-2010 står det at skolens visjon er *Læring for framtida*. I målformuleringene kommer det fram at skolen ønsker å være en skole med kultur for læring, og en skole med gode arbeids- og læringsmiljø. Om Elevtjenesten står det at de skal drive med 1. Yrkes- og utdanningsveiledning og 2. Faglig- og personlig veiledning. I informasjonsheftet til skole B for skoleåret 2009-2010 står det at skolens visjon er: *Lyst til læring – for alle*. I skolens årsplan for dette skoleåret, står disse tre hovedmålene under visjonen: skolen skal ha høy kvalitet på opplæringen, skolen skal ha meget kompetente medarbeidere og skolen skal kjennetegnes av tydelig lederskap. Under punktet Tilrettelagt opplæring informeres det om de overordnede nasjonale skolepolitiske føringene, og hvordan skolen forsøker å imøtekomme disse kravene. I heftet oppsummeres også de ulike formene for tilrettelegging skolen tilbyr. Her framkommer blant annet intensive lese- og skrivekurs og matematikkverksted.

Mye av den skriftlige informasjonen som finnes om de to aktuelle Elevtjenestene, ser ut til å være rettet mot elevene, og fokusere på de tradisjonelle rollene og oppgavene de ulike hjelpetjenestene har i skolesamfunnet. Ellers ser det i stor grad ut til å være praktisk informasjon som hvor Elevtjenestene befinner seg, hvem som leder dem, litt om oppgavene til de ulike hjelpetjenestene og hvem som innehar de ulike funksjonene. På skolenes hjemmesider på nettet er informasjonen også av praktisk karakter, og mye av det samme som i informasjonsheftene. Fokuset i de spesifikke års- og halvårsplanene som er utarbeidet for de to Elevtjenestene er stort sett informasjon om møtetidspunkter og hvem i Elevtjenesten som skal delta på hva. Ved skole B, finner jeg svært lite som er retningsgivende for arbeidet i Elevtjenesten. Ved skole A, er det imidlertid nevnt litt om dette. På hjemmesiden på nettet, står det følgende: *De som arbeider i elevtjenesten har allsidig kunnskap og erfaring. De samarbeider og henter inn hjelp fra hverandre dersom en sak er sammensatt og vanskelig.* Ved skole A er det også utarbeidet et dokument som gir noen føringer for arbeidet i S-teamene (Samarbeidsteamene). Der er det nevnt noen målsetninger med arbeidet i forhold til elevene, men også litt om oppgavefordeling, læring og refleksjon i Elevtjenesten. Det er imidlertid vanskelig å få klarhet i intensjonen med den samlede Elevtjenesten ved noen av skolene. I de formelle dokumentene kan jeg ikke se at det noen steder er nedfelt hva de to Elevtjenestene står for. Det framgår ikke tydelig hva det er som binder de ulike hjelpetjenestene sammen, utenom det å være samlet geografisk i et felles kontorlandskap. Forbindelsen mellom skolens overordnede visjoner og praksisen Elevtjenesten, kommer heller ikke klart fram ved noen av skolene. Formelt sett ser det derfor ut til å være liten sammenheng mellom skolenes pedagogiske plattformer og arbeidet i Elevtjenestene.

Wenger mener bruk av fantasi som form for tilknytning til praksisfellesskapet, forutsetter evnen til å utforske, ta sjanser og skape usannsynlige forbindelser. Under kategori 4, har jeg beskrevet hvordan de to ulike Elevtjenestene utforsker sine periferier og grenser. De grensemøtene som finner sted og de praksisbaserte forbindelsene som dyrkes, mener jeg bidrar til bruk av fantasi som tilknytningsform til de to aktuelle Elevtjenestene. Wenger påstår at det i organisasjoner ofte oppstår konflikt mellom fokusering på prosesser som kan heve kompetansen på sikt og behovet for å benytte eksisterende kompetanse i nået - for å få arbeidet gjort. I samtaler med mine informanter stilte jeg spørsmål ved om det var tid og rom for refleksjon over eksisterende praksis i de to aktuelle Elevtjenestene. Dette svarte alle nølende, og litt negativt på. Mange trakk fram den hektiske hverdagen og tida som ikke

strakk til. PP-tjenesten trakk fram de årlige evalueringsmøtene av PP-tjenestens virksomhet hvor begge skolene deltar. Jeg fikk inntrykk av at både rådgiverne og PP-tjenesten ønsket mere tid til refleksjon og ettertanke ved begge skolene, særlig ved skole A. Det er mye som tyder på at det er noe større rom for å utforske "andre muligheter" og se egen praksis i lys av praksisen andre steder ved skole B. Lederen for Elevtjenesten ved denne skolen, mente at det foregår en del refleksjon over eksisterende praksis. Han trakk særlig fram den uformelle kommunikasjonen blant deltakere i den felles lunsjtiden. Jeg opplever det slik at møtene i S-gruppa hver 3. fredag også bidrar i denne sammenhengen.

Hvordan sikres innordningen i Elevtjenesten?

Wenger mener innordning som form for tilhørighet til et praksisfellesskap, krever evnen til å koordinere perspektiver og handlinger for å rette energien mot et felles mål. Hun nevner spesielt viktigheten av grensepraksiser og at praksisfellesskapet er sammensatt av mennesker med multipelt medlemskap.

Som nevnt har jeg valgt å definere samarbeidsmøtene mellom Elevtjenestene og skolenes øvrige avdelinger som grensepraksiser. Jeg viser derfor til min tidligere beskrivelse under kategori 4 av aktiviteten i S-teamene ved skole A og S-gruppa ved skole B. Her vil jeg nøye meg med å oppsummere betydning av disse i forhold til innordning av ny kompetanse i de to Elevtjenestene. Intensjonen med de to nevnte grensepraksisene virker nokså lik ved de to skolene. Det ser ut til at skolene har et ønske om at kompetansen som finnes i Elevtjenestene skal komme lærerne til gode. Dette for å utvikle læringsmiljøet ved skolenes ulike avdelinger slik at elevene kan få en bedre tilpasset opplæring. Det er mye i min undersøkelse som tyder på at det systematiske samarbeidet med skolenes ulike avdelinger, også bidrar til at de ansatte i Elevtjenestene lærer noe. Rådgiverne og PP-tjenesten, gav i samtalene uttrykk for at aktiviteten medfører god kjennskap til kompetansen blant lærerne og de utfordringene som finnes blant elevene. Spørsmålet blir da om denne kompetansen innordnes i Elevtjenestene på en effektiv måte. Her ser jeg at det er noen forskjeller mellom de to videregående skolene. Ved skole B har S-gruppa i Elevtjenesten faste møter utenom avdelingsmøtene, hver 3. fredag. Der har de blant annet muligheten til å ta opp erfaringene fra avdelingsmøtene. Det ser ikke ut til at S-teamet ved skole A, har et slikt formelt fora. Min problemstilling har spesielt fokus på samhandlingen mellom PP-tjenesten og den videregående skolen. Ved skole A deltar ikke PP-tjenesten i alle S-teamene. Skoleåret 2009-2010 deltok de på to av dem. Det tror jeg

kan hindre PP-tjenesten i å oppnå en helhetlig oversikt over læringsmiljøet, i alle fall over de utfordringene som finnes akkurat det skoleåret.

Som nevnt under kategori 3: Det gjensidige engasjementet i Elevtjenestene, så preges sammensetningen av de to Elevtjenestene av at deltakerne har det Wenger kaller for multiplert medlemskap. Jeg har ikke mye å tilføye her, men vil kort oppsummere betydningen av dette i forhold til innordning av ny kompetanse i de to Elevtjenestene. Wenger framhever multiplert medlemskap som en avgjørende kilde til læring, fordi slikt medlemskap krever innordning av ulike perspektiver i forbindelse med forhandling av en engasjert identitet. Mitt inntrykk er at rådgiverne og PP-veilederne tar med seg erfaringene fra fellesskapene bestående av bare rådgivere eller bare PP-veileder inn i skolenes Elevtjenester, og omvendt. I følge Wenger vil det også være svært fordelaktig for et praksisfellesskap å ha deltakere som samtidig tilhører en mer homogen gruppe av eksperter på et område. Jeg forstår ham slik at det da vil oppstå en synergieffekt som kan bidra til en effektiv innordning av nye erfaringer og nye perspektiver. Begge Elevtjenesten er sammensatt av personer som samtidig har sin tilhørighet til andre fellesskaper i skolesamfunnet. Disse andre fellesskapene består i hovedsak av det jeg vil kalle "eksperter" på et område.

I følge Wenger kan effektiv og god innordning øke deltakernes makt og fornemmelse av hva som er mulig. På den annen side peker han på at innordning også kan være blind og dequalifiserende. I verste fall forstår jeg det slik at det kan føre til mer adskillelse enn koordinering av aktiviteter og perspektiver. Nedenfor vil jeg se på hvilken rolle ledelsen av de to aktuelle Elevtjenestene spiller i denne sammenhengen. Begge lederne gav i samtalene uttrykk for et tett og godt samarbeid med skolenes øverste ledelse. Begge deltar på faste møter i skolenes ledergruppe. Mitt inntrykk er at de forsøker å utnytte fordelene ved å tilhøre begge fellesskapene på en så god måte som mulig – både i forhold til utviklingen av Elevtjenesten, men også i forhold til utviklingen av skolen som helhet. På samme måte som de tar med seg erfaringene fra arbeidet i Elevtjenesten til skoleledelsen, tar de erfaringene fra samarbeidet med ledelsen med seg inn i Elevtjenesten. På spørsmål om skolens øverste ledelse er orientert om det som foregår i Elevtjenesten, svarte begge lederne positivt. Lederen for Elevtjenesten ved skole B sa det slik: "Altså, vi gjør det jo sånn at jeg leverer saksliste – pluss at de får referat fra de møtene vi har". Det er mye i min undersøkelse som tyder på at rektorene ved begge de to videregående skolene er opptatt av det som skjer i Elevtjenestene. Det virker aktive i forhold til å komme med innspill og forespørsler i forhold til arbeidet der.

Som nevnt under kategori 2: Den felles virksomheten i de to Elevtjenestene, virker rådgiverne og PP-tjenesten noe misfornøyd med Elevtjenesten ved skole A. Jeg tolker mine informanter slik at det daglige samarbeidet omkring enkeltsaker fungerte rimelig godt, men at det sviktet mer på systemnivå. En rådgiver sa det slik: ”Vi samarbeider veldig godt her, selv om det har vært sånne gnisninger underveis. Altså, systemene er blitt mer tungrodd på en måte”. Flere av informantene mente det ble brukt for mye tid til ren informasjon på avdelingsmøtene. Den nytilsatte PP-veilederen gav imidlertid uttrykk for at dette er klokt av den ”nye” lederen. ”Han er grundig, flink, reflektert og bestemt. Han styrer på sin måte og har et mål. Jeg tror han trenger den tida for virkelig å vite hvor han skal kjøre videre”. En PP-veilederne pekte på at lederen ikke har spesialpedagogisk kompetanse, noe lederen selv innrømmet i samtalen med ham. Ifølge rådgiverne er det unaturlig at skolens ansvarlige for spesialundervisning ikke er med i Elevtjenesten. ”Det blir altfor oppstykket slik det er nå. Vi vet altfor lite om det som skjer i forhold til spesialundervisning”. Så føyer han til: ”Den personen som har hovedansvaret for dette må inn i Elevtjenesten”. Ledelsen av Elevtjenesten virket imidlertid mer fornøyd med situasjonen, og mente det spesialpedagogiske området ble godt ivaretatt.

Ved skole B virket det som lederen for Elevtjenesten hadde stor legitimitet blant de ansatte. PP-tjenesten sa det slik: ”Han har veldig god oversikt både over det med timeplaner og sånn, og over alle elevene som har tilretteleggingsbehov – og de som har spesialundervisning”. Samtidig kom det tydelig fram i samtalen ved skole B, at de ansatte i Elevtjenesten hadde stor respekt for lederen. På spørsmål om hvordan PP-tjenesten disponerte tida si, svarte koordinatoren blant annet dette: ”Ja, mesteparten av tida det., det går jo en god del til møter – det gjør det...” Slik jeg forstod det, så ble en del møter styrt utenfra, slik at han måtte prøve å innordne sitt arbeid i forhold til det. Jeg fikk inntrykk av en sterk leder med svært god oversikt som har ”en finger med i spillet” i det meste som foregår i Elevtjenesten. Selv gir han uttrykk for at han ønsket å være en demokratisk leder. Jeg stiller likevel spørsmål med om ikke de andre i Elevtjenesten i for stor grad er avhengig av ham for at systemet skal fungere.

Rådgiverne og PP-tjenesten ved begge skolene gav uttrykk for at kapasiteten er for liten i forhold til det arbeidet som skal gjøres. En rådgiver sa det slik: ”Jeg føler jo at jeg ikke strekker til. Jeg må stadig skrive ekstra timer, for jeg klarer rett og slett ikke over det”. PP-veilederne ønsker seg en medarbeider til slik at det blir to ved hver skole. I samtalen med dem kom det fram at en del av forklaringen på kapasitetsmangelen, kan skyldes den lave

terskelen blant lærerne for å ta direkte kontakt med PP-tjenesten. PP-veilederne antydde at grunnen til at PP-tjenesten blir dratt inn i så mange enkeltsaker, kunne være kapasitetsmangel i skolen. Saker som har med overgangen mellom grunnskole og videregående skole og mellom skole og arbeidsliv, ble særlig nevnt her. Dette ser ut til å by på store utfordringer i PP-tjenesten: ”Det hender veldig ofte, at jeg er nødt til å komme hit i helgene og jobbe. Og det blir uholdbart i lengden”. I samtalen med den ”nye” lederen for Elevtjenesten, fikk jeg informasjon om at det jobbes aktivt med tilgjengeligheten for tiden. Han ønsker en felles bevissthet i Elevtjenesten og ikke minst en felles oppfattelse av: ”Hvordan gjør vi det her? Skal vi ha dropp in, skal vi ha timeavtale eller skal vi holde stengt deler av dagen eller uka?”

4.2.3 Konklusjon

Det er tidligere konkludert med at Elevtjenestene ved de to videregående skolene i Byen kan defineres som praksisfellesskaper slik Wenger definerer dem. Mitt studie tyder også på at disse praksisfellesskapene i noen grad fungerer som lærende fellesskaper slik Wenger definerer dem. Det finnes andre former for tilhørighet enn engasjement blant deltakerne, og begge Elevtjenestene prøver å utnytte de mulighetene for læring som finnes i periferien, på grensen mot andre interne praksisfellesskaper og i møte med omgivelsene. Slik jeg forstår Wenger, så er rikholdigheten av grenseprosesser i seg selv et tegn på læring i en organisasjon. Jeg vurderer det slik at det pågår mange ulike grenseprosesser i begge de to Elevtjenesten i min undersøkelse. Og i tillegg til engasjementet, har deltaker i noen grad tilhørighet via fantasi og innordning. Utviklingen i retning av et lærende fellesskap ser ut til å være kommet noe lengre ved skole B enn ved skole A, særlig fordi fantasiene i større grad har et sted å ”lande” i praksis der. Mulighetene for diskusjon og refleksjon over eksisterende praksis virker derfor noe større der. Det kan medføre mer effektiv innordning av nye erfaringer og nye perspektiver i Elevtjenesten.

3. Oppsummering og drøfting av funnene

Denne undersøkelsen stilte forskerspørsmålet: **Hvordan samhandler PP-tjenesten og den videregående skolen med tanke på utviklingen av en lærende skole?** Innledningsvis ble problemstillingen presentert, samt og operasjonaliseringen av den gjennom to hovedspørsmål: *1. I hvilken grad fungerer Elevtjenestene ved de to videregående skolene i Byen som praksisfellesskaper? 2. I hvilken grad fungerer disse Elevtjenestene som lærende fellesskaper?* I forrige kapittel ble datamaterialet presentert og analysert i lys av den teoretiske modellen til Wenger i Nake (2004) om læring gjennom deltakelse i praksisfellesskaper. Her oppsummeres funnene, og sammenholdes med aktuell teori og forskning omkring systemarbeid i skolen som ble introdusert i oppgavens teoridel.

Politikere, skolefolk og forskere ser ut til å ha stor tro på at et større omfang av systemarbeid i skolen, kan bidra til bedre tilpasset opplæring, og dermed redusere behovet for spesialundervisning blant elevene. Opplæringslova (2010) stiller krav om at PP-tjenesten skal hjelpe skolen med kompetanseutvikling og organisasjonsutvikling. Så langt ser det ikke ut til at PP-tjenesten har lyktes tilstrekkelig godt med å oppfylle dette lovkravet (Fylling og Hand. 2009). I forskningsmiljøet virker det som om mange er enige om at PP-tjenesten ikke kan øke omfanget av systemarbeid uten at de har et tett samarbeid med skolene om det (Haug 2004; Jensen 2007; Fylling og Hand. 2009). Det at PP-tjenesten har faste kontaktpersoner og faste dager i skolene vurderes som positivt for samarbeidet om læringsmiljøet i skolen (Fylling og Hand. 2009). Den fylkeskommunale PP-tjenesten i denne undersøkelsen er integrert i Elevtjenestene ved de to videregående skolene i Byen, skole A og skole B. PP-veilederne har sitt faste arbeidssted i skolens lokaler i tilknytning til Elevtjenestenes kontorlandskap. Det virker alle mine informanter både skolens og PP-tjenestens representanter svært fornøyd med.

Flere forskere mener PP-tjenesten må bidra til å skape kollektive kulturer i skolen. (Haug 2004; Dale 2005; Jensen 2007). I følge Wenger i Nake (2004) er praksisfellesskaper ideelle kontekster for kollektiv læring og utvikling av praksis. Analysen av mitt datamateriale viser at begge Elevtjenestene i noen grad kan sies å fungere som praksisfellesskaper. Dette fordi alle de tre kjennetegnene Wenger i Nake (2004) definerer et praksisfellesskap etter, i noen grad gjenspeiles i de to praksisene: et gjensidig engasjement, en felles virksomhet og et felles

repertoar. Det aller viktigste kjennetegnet er det gjensidige engasjementet blant deltakerne. Det er i første rekke det som bidrar til både å danne og opprettholde praksisfellesskaper. Min undersøkelse tyder på at deltakernes tilhørighet til de to Elevtjenestene ikke bare bestemmes av institusjonelle grenser, men også av det engasjementet de har i forhold til praksisen der. Tendensen i min undersøkelse er at de fleste deltakerne i begge Elevtjenestene i tillegg til å identifisere seg med den tradisjonelle rollen som for eksempel rådgiver eller PP-veileder, også identifiserer seg som deltaker i Elevtjenesten. Slik jeg forstår Wenger i Nake (2004), kan det bety at de har utviklet en slags deltakeridentitet. Koordinatoren for PP-tjenesten med kontorsted ved skole B sa det slik: *Jeg føler at vi blir mer og mer innlemmet i Elevtjenesten. Det er der vi føler at vi har tilhørighet - samt oss tre i PP-tjenesten som er i lag da.* Det betyr at samhandlingen mellom PP-tjenesten og skolen i mitt tilfelle skjer innenfor kontekster hvor kontinuerlig læring mest sannsynlig skjer. Den geografiske nærheten ser ut til å bidra til at deltakerne i de to Elevtjenestene bruker hverandres kompetanse mye i det daglige, særlig rundt enkeltsaker.

I denne studien har fokuset vært på kompetanseutvikling og organisasjonsutvikling i skolen. Det er mye som tyder på at det er lagt noe bedre til rette for et kollektivt engasjement rundt systemarbeid ved skole B enn ved skole A. Det gjensidige engasjementet virker noe større der. Det kommer særlig til uttrykk ved at deltakerne ved skole A er noe misfornøyd med eksisterende praksis i Elevtjenesten, og opplever at de ikke har særlig stor innflytelse på utformingen av den. At mye av samarbeidet mellom skole A og PP-tjenesten foregår i uformelle møter utenom virksomheten i Elevtjenesten, virker lite gunstig for PP-tjenestens engasjement i Elevtjenesten, og for skolen som organisasjon. Deltakerne ved skole B virker mer fornøyd med ”tingenes tilstand”, og det ser ut til at det jobbes mer bevisst med relasjonsbygging mellom deltakerne både i formelle og uformelle fora der.

En av hovedgrunnene Fylling og Hand. (2009) framhever til at graden av systemarbeid i PP-tjenesten er så lav, er at PP-tjenesten i liten grad får innpass i skolene i forhold til å jobbe systemrettet. Anthun (1999) framhever opparbeidelse av tillitsforhold mellom PP-tjenesten og skolen, som den aller viktigste forutsetningen for systemarbeid. Blant mine informanter er tendensen at det er et godt tillitsforhold mellom PP-tjenesten og de to skolene. I samtalen gav skolens representanter kom det fram at de verdsatte PP-tjenestens kompetanse og tilstedeværelse svært høyt. De gav også uttrykk for at PP-tjenestens legitimitet blant lærerne er styrket gjennom deltakelsen i Elevtjenesten Den ”gamle” lederen for Elevtjenesten ved

skole A sa blant annet: *Det er mye lettere å forholde seg til folk, få veiledning fra folk, som du er blitt kjent med og vet hva står for. Særlig hvis du nå ikke har gjort ting slik det skal være.* Lederen for Elevtjenesten ved skole B, mente noe av forklaringen på den sterke legitimiteten blant lærerne kunne være at Elevtjenesten høyes status blant lærerne smitter over på alle deltakerne – også PP-tjenesten. Han sa blant annet: ”Altså, de har kjempestor tillit til alle oss som arbeider med det her. Og PP-tjenesten er blitt som en del av Elevtjenesten. Og da er den tilliten på plass, egentlig, med en gang”.

Begrepet tilpasset opplæring har en historie, og det kan være gjenstand for kontinuerlig fortolkning og refortolkning. I så måte skulle det i følge Wenger i Nake (2004) være ideelt som redskap for meningsforhandling i et praksisfellesskap. Når det gjelder utviklingen av en lærende skole, er det ifølge Jensen (2007) svært viktig med en kollektiv enighet om hva som er viktige forutsetninger for tilpasset opplæring. Det mener han forutsetter at ledelsen ved skolen sørger for at det gjennomføres kollektiv refleksjon. Tendensen i min undersøkelse er at begrepet tilpasset opplæring ikke er drøftet og avklart godt nok i de to Elevtjenestene. Tendensen er at PP-tjenesten og rådgiverne tolker begrepet tilpasset opplæring smalere enn lederne for de to Elevtjenestene. Når de forklarer begrepet, peker de på den tilrettelegginga som tilbys elever som har et visst behov, men som ikke kvalifiserer for spesialundervisning. Lederne definerer det videre og mener det i handler om all virksomhet i skolen. Det virker som om det finnes en felles oppfatning blant alle deltakerne i begge Elevtjenestene når det gjelder begrepet spesialundervisning, og at skolene opererer med en praksisavgrensing av begrepet. PP-tjenesten virker imidlertid ikke helt komfortabel med denne definisjonen.

Nyere forskning viser at PP-tjenesten i Norge stort sett har for dårlig kompetanse om skolen som system (Fylling og Hand, 2009). Anthun (2002) mener organisasjonsteoretisk kompetanse er en viktig forutsetning for økt omfang av systemarbeid i PP-tjenesten. PP-tjenesten i min undersøkelse ser ut til å lære mye om videregående opplæring gjennom informasjon og diskusjon om lovgrunnlaget, nye føringer fra myndighetene og innholdet i læreplanene. Det virker også som om de har god oversikt over funksjonene og oppgavene til de andre ”hjelpinstansene” i de to Elevtjenestene. PP-tjenesten forklarte at det å være til stede og ha den nære kontakten med skolen, gjør at man får et mye bedre overblikk over hva de forskjellige jobber med enn hva PP-tjenesten hadde tidligere. Koordinator for PP-tjenesten sa blant annet: *Jeg lærer mye av dette. Det er ikke alt som gjelder meg da, men som kan være ting som andre har å forholde seg til. Så jeg synes det er veldig nyttig.*

I tillegg ser det ut til at de har god innsikt i kompetansen blant lærerne og utfordringene blant elevene i de to videregående skolene. Lederen for Elevtjenesten ved skole B sa det slik: *De kjenner skolen - avdelinger og programområder, og alt det her. De kan gå ut på avdelingene. De vet hvordan vi tilrettelegger. De vet hva vi snakker om, og de vet hva skolen står for.*

Betingelsen for å lykkes med å øke andelen av systemarbeid i skolen, mener Jensen (2007) er at aktørene har tro på at det virker forebyggende. Alle informantene i min undersøkelse ser ut til å ha tro på at bedre tilpasning og differensiering av den ”ordinære” opplæringa, kan redusere behovet for spesialundervisning. Den viktigste forutsetningen for bedre tilpasset opplæring er ifølge mine informanter kompetansen blant lærerne. Lederne for begge Elevtjenestene og de ansatte i PP-tjenesten oppgir det som hovedgrunnen til at de ønsker å satse videre på systemarbeid blant lærerne. Tendensen i undersøkelsen til Fylling og Handegård (2009) er at skolene har størst forventninger til PP-tjenesten som sakkyndig instans, og anser ikke allmennpedagogisk kompetanseheving og organisasjonsutvikling i skolen som viktige oppgaver for tjenesten. Tendensen i min undersøkelse er at både lederne for de to Elevtjenesten og rådgiverne har forventninger om at PP-tjeneste skal delta i skolens prosesser og bidra til kompetanseutvikling blant lærerne. Blant mine informanter er det de intensive kursene PP-tjenesten gjennomfører og Elevtjenestens systematiske samarbeid med skolens øvrige avdelinger som får mest oppslutning.

Det er mye som tyder på at rådgiverne i langt mindre grad enn PP-tjenesten ser det som sin oppgave å drive med kompetanseutvikling blant lærerne i forhold til tilpasset opplæring. I samtalene gir de uttrykk for at deres oppgave er å ivareta enkeltelever. Alle informantene ser ut til å oppfatte de intensive kursene PP-tjenesten tilbyr lærerne, som svært verdifulle. I hovedsak fordi de bidrar til å gi lærene nyttig kompetanse som i neste omgang kommer elevene til gode. Og lederne for begge Elevtjenestene gir uttrykk for at de ønsker å satse videre på slike kurs. Jensen (2007) hevder at PP-tjenestens deltakelse i skoleutviklingsprosjekter er en viktig for å kunne bidra til endring og utvikling av læringsmiljøet i skolen. Rollen til den fylkeskommunale PP-tjenesten i mitt studie virker nokså uklar i begge de videregående skolene i den sammenhengen. PP-veilederne med kontorsted ved skole A, ser ut til å bli noe mer utnyttet i den sammenhengen. Skoleåret 2009-2010 er de involvert i et VIP-program (veiledning i psykisk helse). Og PP-tjenestens høye innsats i ”Mestringsprosjektet” som ble avsluttet høsten 2009, ser ut til å ha bidratt til å styrke

lærerne i en av skolens avdelinger på yrkesfag. Det virker imidlertid som om de vegrer seg noe i forhold til framtidige skoleprosjekt, da det var svært tidkrevende.

Begge Elevtjenestene, både ved skole A og ved skole B, ser ut til å bevege seg i retning av lærende fellesskap. I tillegg til tilhørighet via engasjement, finnes en del stoff som gir næring til fantasien og det til finnes i noen grad måter å innordne nye erfaringer og perspektiver på. Sammensetningen av Elevtjenestene virker også gunstig med tanke på kontinuerlig læring og utvikling av praksis. Det ser også ut til at de i noen grad utnytter de mulighetene som finnes for læring – i periferien, på grensen mot andre praksisfellesskaper og gjennom grensemøter. Ved siden av overlappning i forhold til kompetanse, ser deltakerne i de to Elevtjenestene ut til å overlape hverandre i forhold til rolle/funksjon i skolesamfunnet. Det multiple medlemskapet framhever Wenger i Nake (2004) som en avgjørende kilde til utvikling av ny kompetanse. Han mener også det er svært fordelaktig at de såkalte “ekspertene” også er deltakere av den praksisen som skal utvikles. I skolesammenheng, anser jeg PP-tjenesten for å være “eksperter” innenfor spesialpedagogikk. De ansatte i den fylkeskommunale PP-tjenesten i min studie har et homogent fellesskap seg imellom samtidig som de er deltakere i skolenes Elevtjenester. Dermed er det sannsynlig at det oppstår en synergieffekt som kan bidra til en effektiv innordning av nye erfaringer og nye perspektiver i begge fellesskapene. Det medfører læring både i PP-tjenesten og i de to Elevtjenestene. Skolen lærer da mer om det “spesielle” og PP-tjenesten mer om det “vanlige”. Flere forskere peker på viktigheten av å se helheten og sammenhengen mellom spesialpedagogikk og allmennpedagogikk. (Haug 2004; Dale 2005; Jensen 2007; Fylling og Hand. 2009). De mener PP-tjenesten i større grad bør være opptatt av de prinsippene som styrer den ”vanlige” opplæringa og fokusere på utviklingen av læringsmiljøet for alle elevene.

Deltakerne i de to Elevtjenestene i min undersøkelse deltar på mange møter både internt i skolesamfunnet og med eksterne personer og institusjoner. I tillegg deltar de involverte på kurs, konferanser og faglige samlinger. Internt i de to videregående skolene, ser det ut til at avdelingslederne er svært viktige samarbeidspartnere for Elevtjenestene, og “linken” ut mot skolens ulike avdelinger. Dette virker alle mine informanter enige om. I min studie har jeg betraktet samarbeidet med avdelingslederne som en perifer aktivitet, som skjer i utkanten av de to Elevtjenestene. Dette fordi avdelingslederne verken er helt utenfor eller helt innenfor de to Elevtjenestene. Samarbeidet virker særlig verdifullt når det gjelder Elevtjenestens deltaking i avdelingsmøter og lærernes interesse for og oppmøte på intensive kurs. Men tendensen blant

mine informanter er at begge Elevtjenestene har et utviklingspotensial i forhold til samarbeidet med kontaktlærerne. Når det gjelder eksterne instanser ser det ut til at de to videregående skolene i min undersøkelse, samarbeider tettst og mest systematisk med SSN og BUP – i alle fall skoleåret 2009-2010. Det ser ut til å bidra til supplering av kompetansen i PP-tjenesten. Mine informanter i PP-tjenesten og rådgivningstjenesten gav uttrykk for at de ønsket et mer fast og forpliktende samarbeid med psykiatrien og barnevernet på systemnivå. PP-tjenesten gav også uttrykk for at de ønsket et mer systematisk og forpliktende samarbeid med den kommunale PP-tjenesten i Byen. De ulike grensemøtene deltakerne har med omgivelsene og aktiviteten i periferien av de to Elevtjenestene kan være verdifulle for den enkelte. Men i følge Wenger i Nake (2004) er det avgjørende for et lærende fellesskap at denne aktiviteten ikke løsrives fra praksisen i Elevtjenesten. Det ser ut til at disse aktivitetene forbindes Elevtjenestene, gjennom kommunikasjonen mellom deltakerne i det daglige arbeidet. I tillegg foregår det diskusjoner når den samlede Elevtjenesten møtes. Da får deltakerne anledning til å reflektere sammen rundt de erfaringene hver enkelt tar med seg inn i Elevtjenesten. Da dette skjer sjeldnere ved skole A enn ved skole B, er det sannsynlig at de erfaringene deltakerne høster i møte med omgivelsene i mindre grad forbindes med praksisen i Elevtjenesten ved denne skolen. Wenger i Nake (2004) hevder en kombinasjon av fantasi og engasjement vil føre til en reflekterende praksis. Ved skole B møtes S-gruppa hver 3. fredag. Der ser det ut til at deltakerne kontinuerlig vurderer egen praksis i forhold til andre praksiser og andre måter å gjøre ting på.

I følge Anthun (2002) er indirekte samarbeid om enkeltelever gjennom konsultasjonsmetoden et viktig redskap i systemarbeidet. Noe han mener innebærer å vise at de er villig til å ta skolen på alvor, respektere deres kompetanse og samarbeide over tid på en faglig likeverdig måte. PP-tjenesten i min studie virker svært opptatt av å gi lærerne den nødvendige kompetansen i forhold til ulike typer lærevansker blant elevene. Det virker som om de har høy bevissthet rundt effekten av det å samle flere lærere når det informeres i enkeltsaker. PP-tjenesten deltar også når bekymringsaker diskuteres i de to Elevtjenesten. Blant de formelle møtene, utmerker de ukentlige møtene i E-gruppa ved skole B seg i min undersøkelse. Der får deltakerne kontinuerlig anledning til å dele bekymringer rundt enkeltelever og prøver å finne løsninger sammen. Det virker som om de er særlig opptatt av å forebygge frafall fra videregående skole. I tillegg drøftes enkeltsaker indirekte blant fagfolk når Elevtjenestene samarbeider med skolens øvrige avdelinger.

I min studie har valgt å betrakte det systematiske samarbeid med skolens øvrige avdelinger som grensepraksiser. Wenger i Nake (2004) hevder det er svært fordelaktig for en organisasjon at det oppstår grensepraksiser mellom interne praksisfellesskaper. Men dersom Elevtjenestens praksis på grensen mot skolens øvrige avdelinger skal ha betydning med hensyn til kontinuerlig læring, må den ha sammenheng med praksisen i Elevtjenesten. Ved skole A deltar Elevtjenesten hyppigere på avdelingsmøter enn ved skole B. Likevel er det mye som tyder på at denne grensepraksisen er noe løsrevet fra den øvrige virksomheten i Elevtjenesten. Arbeidet i S-teamene virker ikke godt nok forankret i Elevtjenesten. I følge mine informanter, er det ikke satt av tid og rom for refleksjon utenom møtene i S-teamene. Både rådgiverne og PP-tjenesten virker misfornøyd med den formelle møtestrukturen og innholdet i møtene, og gav uttrykk for at de har liten innflytelse på dette. De virker særlig misfornøyd med kontaktlærerne i så liten grad deltar på disse avdelingsmøtene. De pekte på det er nedfelt i skolens instruks for S-teamene at kontaktlærerne bør møte. Men mine informanter mente det ikke ville skje så lenge oppmøtet er frivillig. Rådgiverne ønsker også PP-tjenestens spisskompetanse inn i alle S-teamene hvert skoleår. Det mener den faglige ekspertisen er viktig for at dette arbeidet skal lykkes.

Haug (2004) mener skolens kultur bare kan endres innenfra. PP-tjenesten i min undersøkelse er integrert i skolens virksomhet, og jobber på den måten innenfra. Det er mye som tyder på at det har stor effekt i forhold til å få innpass hos lærerne ved begge skolene. Den ”gamle” lederen for Elevtjenesten ved skole A, sa det slik: *Det er mye lettere å veilede folk når du kjenner dem, enn når du kommer utenfra. PP-tjenesten tilpasser nå samtalene med personalet etter hvem de snakker med.* Haug (2004) tar til ordet for at PP-tjenesten bør inngå i skolens ledergruppe. Det gjør ikke PP-tjenesten i min undersøkelse, men lederne for de to Elevtjenestene ser ut til å ha et tett samarbeid med skolens formelle ledergrupper. Og i følge Lederne for de to Elevtjenestene er skolelederne svært opptatt av det som skjer i de to Elevtjenestene. De følger med på det som skjer gjennom å motta gjenpart av alle møteinnkallinger og møtereferat, og gjennom jevnlig møter med Lederne for Elevtjenestene.

I organisasjoner mener Wenger i Nake (2004) fantasier spiller en viktig rolle med hensyn til utviklingen av lærende fellesskap. Dette særlig fordi fantasien kan føre det globale inn i det lokale. Den formelle beskrivelsen av praksisen, framhever han som viktig for utviklingen av den kollektive fantasien blant deltakerne. Begge de videregående skolene i min undersøkelse har utarbeidet overordnede visjoner for skolevirksomheten. Skoleåret 2009-2010 er den

Læring for framtida ved skole A, og *Lyst til læring – for alle* ved skole B. Mitt inntrykk er at det formelt sett er liten sammenheng mellom praksisen i Elevtjenesten og skolens overordnede visjoner. Det ser ikke ut til at det er utarbeidet tydelige visjoner eller overordnede målsetninger for den samlede Elevtjenesten ved noen av skolene. I de formelle dokumentene framgår det ikke tydelig hva det er som binder de ulike hjelpetjenestene sammen, utenom den geografiske nærheten gjennom et felles kontorlandskap. De skoleinterne dokumentene jeg har studert inneholder lite retningsgivende i forhold til arbeidet i de to Elevtjenestene. Ved skole A er det imidlertid lagt noen formelle føringer for arbeidet i S-teamene (samarbeidsteamene) i en instruks som Elevtjenesten har utarbeidet. Der er det nevnt noen målsetninger med arbeidet i forhold til elevene, men også litt om oppgavefordeling, læring og refleksjon i Elevtjenesten.

Anthun(2002) mener lederne for PP-tjenesten må forstå hvilke arbeidsprosesser de er leder for. De betyr at de må ha kjennskap til hvilke kvalitetskriterier PP-tjenesten vurderes etter, hvordan tjenesten kan jobbe for å oppfylle disse og hvorvidt tjenesten har lyktes med innsatsen. I mitt tilfelle er det rektorene ved de to videregående skolen i Byen som leder den fylkeskommunale PP-tjenesten. Denne oppgaven er imidlertid delegert til lederne for de to Elevtjenestene som da blir den nærmeste lederen for de ansatte i PP-tjenesten. Det er mye i min undersøkelse som tyder på at begge skolene ønsker at PP-tjenesten skal bidra til mer systemarbeid i skolen. Skolens øverste leder, rektor, deltar imidlertid ikke på de årlige evalueringsmøtene. Flere forskere (Anthun 2002; Fylling 2009) peker på viktigheten av at PP-tjenesten har etablert et system for intern vurdering og oppfølging. Det er mye i denne studien som tyder på at kvalitetsutvikling i PP-tjenesten er et felles anliggende for PP-tjenesten og de to videregående skolene i Byen. Denne gjensidigheten kommer særlig til uttrykk ved at det foregår faste årlige evalueringsmøter hvor lederne for de to Elevtjenestene og de ansatte i PP-tjenesten deltar. Men det ser ikke ut til å være utarbeidet lokale visjoner og mål for tjenesten. Til en viss grad blir likevel både det individrettede og det systemrettede arbeidet vurdert. I følge Anthun (2002) er omfanget av systemarbeid i seg selv et kvalitetskriterie. Men når skolens øverste ledelse ikke deltar, lokale vurderingskriterier ikke finnes og de fylkeskommunale ikke benyttes, kan det stilles spørsmål ved verdien av denne evalueringen. I om evalueringen av PP-tjenesten inngår i den skolebaserte vurderingen på andre områder virker nokså uklart i begge skolene.

6. Konklusjon

Denne studien stilte forskerspørsmålet: *Hvordan samhandler PP-tjenesten og den videregående skolen med tanke på utviklingen av lærende skoler?* Mitt fokus har vært å kartlegge samhandlingen rundt systemarbeid i skolen. Jeg har særlig vært opptatt av om denne samhandlingen kan bidra til kontinuerlig læring og utvikling i skolen. I dette kapitelet vil jeg konkludere i forhold til de viktigste funnene, metodene jeg har brukt, arbeidet framover i PP-tjenesten og de videregående skolene samt min vurdering i forhold til videre forskning.

6.1 De viktigste funnene

Jeg har analysert mitt datamateriale opp mot de to spørsmålene som jeg valgte å operasjonalisere problemstillingen gjennom: 1. I hvilken grad fungerer Elevtjenestene ved de to videregående skolene i Byen som praksisfelleskaper? 2. I hvilken grad fungerer disse Elevtjenestene som lærende fellesskaper? For å finne svar på disse har jeg benyttet den teoretiske modellen til Etienne Wenger i Nake (2004) om læring gjennom deltakelse i praksisfelleskaper. Så oppsummerte jeg funnene mine og drøftet dem opp mot aktuell teori og forskning omkring systemarbeid i skolen. Dette mener jeg har gitt meg svar på mitt forskerspørsmål, og nedenfor vil jeg kort oppsummere de viktigste funnene og komme med en hovedkonklusjon.

I følge Wenger i Nake (2004) er et praksisfelleskap læringens sosiale struktur. PP-tjenesten i min undersøkelse er integrert i skolenes Elevtjenester som begge i noen grad kan sies å fungere som praksisfelleskaper. Samhandlingen mellom PP-tjenesten og de to videregående skolene, skole A og skole B, skjer derfor innenfor fordelaktige kontekster med hensyn til læring. Deltakerne i begge Elevtjenestene har et felles repertoar både når det gjelder lokaler, rutiner og språkbruk. Begrepet tilpasset opplæring virker noe udefinert ved begge skolene, og mye tyder på at det ikke er godt nok drøftet og avklart i Elevtjenestene. Gjennom samtalene med informantene, er inntrykket at begge skolene har utviklet en praksissnær definisjon av begrepet spesialundervisning. Skolene ser ut til å ønske at definisjonen skal bidra til at spesialundervisning i større grad blir integrert i den vanlige virksomheten. Denne definisjonen

er imidlertid ikke nedfelt skriftlig noen steder. Det virker heller ikke som om den er godt nok drøftet og avklart med PP-tjenesten.

Det er mye som tyder på at det gjensidige engasjementet og den felles virksomheten er noe større blant deltakerne ved skole B enn ved skole A. Den aktiviteten som foregår virker bedre forankret i Elevtjenesten ved skole B enn ved skole A. Ved skole A er det stor misnøye med strukturen og innholdet i møtene i S-teamene og det at spesialpedagogiske området delvis er havnet utenfor Elevtjenesten. Dette ser ut til å ha negativ effekt i forhold til PP-tjenestens engasjement i Elevtjenesten. Men slik jeg ser det så er det et potensial for utvikling ved skole A, særlig fordi Lederen for Elevtjenesten ønsker å utnytte kompetansen i Elevtjenesten bedre. *Jeg tror det sitter veldig lang erfaring her. Så hvordan skal vi da brukes i lag, sånn at vi er noe mer enn fysisk bare under samme tak.*

Når det gjelder kompetanseutvikling blant lærerne, er det de intensive kursene som får størst oppslutning ved begge skolene. Ved skole B får også de møtene S-teamet har med skolens ulike avdelinger stor oppslutning. PP-tjenestens rolle i forhold til skoleutviklingsprosjekter virker noe uklar ved begge skolene. Det virker ikke som om skolene har en strategi for dette. PP-tjenesten gav uttrykk for at deres rolle i den sammenhengen ikke er drøftet med rektorene. Ved skole A virker både skolens og PP-tjenestens representanter godt fornøyd med PP-tjenestens bidrag i "Mestringsprosjektet". PP-tjenesten stiller imidlertid spørsmål ved om de har kapasitet til å jobbe så intensivt mot en avdeling i framtiden.

Det virker som om de to Elevtjenestene prøver å utnytte mulighetene for læring – i periferien, på grensen mot andre praksisfellesskaper og gjennom grensemøter med omgivelsene. Og i tillegg til engasjement har deltakerne i noen grad tilhørighet også via fantasi og innordning. Når det gjelder effektiv innordning av nye erfaringer og perspektiver, virket sammensetningen av Elevtjenestene og de grensepraksisene som finnes på grensen mot skolens øvrige avdelinger, svært gunstig. Det er imidlertid mye som tyder på at denne aktiviteten er noe løsrevet fra praksisen i Elevtjenesten ved skole A. Når det gjelder innordning av ny kompetanse fra grensemøter med omgivelsene, virker møtene i E-gruppa ved skole B særlig effektiv.

Formelt sett virker praksisen i de to Elevtjenestene noe løsrevet fra skolens pedagogiske plattformer eller visjoner. Det ser ikke ut til at det er nedfelt lokale visjoner og mål for

arbeidet i Elevtjenesten. Når det gjelder virksomheten i PP-tjenesten er tendensen at skolene tar ansvar for å evaluere både det individrettede arbeidet og det systemrettede arbeidet, men at det kan det stilles spørsmål ved verdien av denne evalueringen og sammenhengen med den øvrige skolebaserte vurderingen.

6.1.1 Hovedkonklusjon

Elevtjenestene ved de to videregående skolene i denne studien, kan i noen grad defineres som praksisfellesskaper. Praksisen blant deltakerne virker noe sterkere forankret i Elevtjenesten ved skole B enn ved skole A. Samhandlingen med PP-tjenesten ser ut til å bidra til utvikling i retning av lærende skoler. Ved å jobbe ”innenfra” virker det som om PP-tjenesten kan bidra til å skape kollektive kulturer i skolen. Tjenesten har en viss innflytelse gjennom lederne for Elevtjenestene som samarbeider tett med skolenes øverste ledelse. Tendensen i studien er at PP-tjenesten får innpass i forhold til systemarbeid i de videregående skolene. Tilstedeværelse på skolene og deltakelse i skolenes Elevtjenester, ser ut til å medføre stor grad av tillit hos skoleledere og lærere. Både skolens og PP-tjenestens representanter har tro på at systemarbeid kan forbedre den ”ordinære” opplæringa, og reduserer behovet for spesialundervisning.

6.2 Noen avsluttende betraktninger om tilnærmingen

Formålet har vært å kartlegge samhandlingen mellom PP-tjenesten og skolen med tanke på utviklingen av skolen som lærende organisasjon. Et Case-design ble valgt som forskningsplan da jeg mente det ville egne seg for å finne svar på forskerspørsmålet. Gjennom hele forskningsprosessen har jeg forsøkt å ivareta hensynet til reabilitet, validitet og etiske prinsipper som ble redegjort for tidligere i metodedelen. Trianguleringen av metoder ved innsamlingen av data, mener jeg har bidratt til å styrke validiteten i studien. I samtalen fikk informantene god mulighet til å utdype sine meninger, blant annet gjennom oppfølgingsspørsmål. I tillegg har jeg brukt nøkkelinformantene aktivt gjennom hele forskningsprosessen. Det mener jeg har bidratt til å styrke reabiliteten i forhold til funnene. Framgangsmåten for å minske den skjeve maktbalansen mellom meg som forsker og informantene er også beskrevet i metodedelen. Men kjennskap til fagfeltet mener jeg har bidratt til mer helhetlig forståelse av det fenomenet som er studert. Forskerspørsmålet er belyst i et systemperspektiv basert på en sosiokulturell forståelse av læring og utvikling i organisasjoner. Valg av et annet perspektiv, kunne muligens ha gitt andre resultater. Teorien

til Wenger i Nake (2004) om læring gjennom deltakelse i praksisfellesskaper har preget hele forskningsprosessen. Det mener jeg har bidratt til å gjøre resultatene mer valid. At hovedkilden har vært Nakes (2004) oversettelse, kan være en svakhet ved studien. Jeg tok imidlertid stikkprøver fra hovedkilden underveis for å sjekke at oversettelsen stemte med originalen. I analysen ble 5 kategorier utledet av denne teorien benyttet. I stedet kunne jeg ha fulgt spørsmålene i intervjuguiden. Da ville jeg ha sikret at mye av datamaterialet kom med. Men jeg vurderte det slik at alt ikke var like viktig for å få belyst forskerspørsmålet.

Slik jeg vurderer tilnærmingen til egen forskning, er den tilpasset formålet med undersøkelsen. Det designet og de metodene jeg valgte har gitt svar på forskerspørsmålet. Men hvem er resultatene gyldige for og i hvilken kontekst? Samhandlingen mellom PP-tjenesten og skolen er studert slik den er i Elevtjenestene ved to videregående skoler. Det kan ikke trekkes bastante slutninger om hvordan den samhandlingen fungerer utover den konteksten. Funnene er ikke generaliserbare. Da utvalget er lite og skjevt, er det ikke representativt. Det gir ikke den nødvendige variasjonen som kreves for statistiske data. Resultatene kan ikke sies å være gyldige for andre enn de ansatte ved de to videregående skolene som har vært mine forskningsenheter. Men det at funnene er sammenholdt med aktuell forskning og teori på området, gjør kanskje likevel at de kan bidra noe i debatten videre om samhandlingen mellom PP-tjenesten og skolen.

Den tiden jeg hadde til rådighet for denne studien var i utgangspunktet begrenset til rammen av en masterstudie. I tillegg ble det gjennomført som en deltidsstudie ved siden av jobben min som rådgiver hos skoleeier. Underveis i studiet opplevde jeg dødsfall i nær familie, noe som førte til en forsinkelse i studiet. Da forskningsprosessen har strukket seg over lang tid, ble datamaterialet som er samlet inn i løpet av skoleåret 2009-2010, analysert først våren 2011. Dette ser jeg kan være en svakhet ved min oppgave, da praksisen i de to Elevtjenestene kan ha endret seg. Det kan innebære at resultatene ikke er så gyldige lenger. Bedre økonomi, bedre helse og mer tid til rådighet, tror jeg ville ha øket kvaliteten på forskningsstudien. Observasjon av flere situasjoner og samtaler med flere i de to Elevtjenestene, hadde mest sannsynlig også kvalitetssikret funnene bedre. Fenomenet kunne også ha vært studert ut fra elevenes, avdelingsledernes og de vanlige lærernes perspektiv. Det ville nok ha gitt et fyldigere og mer nyansert bilde av samhandlingen mellom PP-tjenesten og den videregående skolen. Men dette var ikke praktisk mulig for meg innenfor rammen av denne masterstudien.

6.3 Veien videre

For at kompetansen i skolen skal utvikle seg i ønsket retning, er det viktig at de allmenne perspektivene og de spesielle tiltakene i skolen får et felles fokus og drar i samme retning (Haug 2004). I St. meld. nr.18: Fellesskap og læring (2010-2011) gir politikerne tydelige signal om mer systemarbeid i PP-tjenesten. De ønsker en PP-tjeneste som er tilgjengelig og samhandler tett med skolene. Anthun (1999) mener skolebasert vurdering innebærer at den enkelte skolen må utvikle og endre seg selv innenfra. Denne studien virker relevant i tiden, og jeg håper resultatene kan bidra noe i debatten videre, i alle fall internt i mitt fylke.

I denne undersøkelse er det mye som tyder på at legitimiteten til PP-tjenesten styrkes når PP-veilederne jobber ”innenfra” som en del av skolesystemet. Det virker som om de skolene i denne studien har tro på at systemarbeid nytter, og at PP-tjenesten har den nødvendige kompetansen. Jeg vurderer det slik at de to videregående skolene bør fortsette arbeide med å utvikle praksisen i de to Elevtjenestene som praksisfellesskaper og lærende fellesskaper. I den prosessen mener jeg det er viktig at det settes av nok tid til og rom for erfaringsdeling og refleksjon blant deltakerne. I tillegg bør Lederne for de to Elevtjenesten sikre at praksisen blant deltakerne er godt forankret i Elevtjenestene, hos rektorene og i skolenes overordnede visjoner. Det ser også ut til at begge skolene har et potensiale når det gjelder klargjøring av PP-tjenestens rolle og funksjon i forhold til skoleutvikling og skolebasert vurdering.

Høgskoler og universitet oppfordres til å forske på det som er vellykket. Jeg har også stor tro på at det å få fram de gode eksemplene noen steder, kan bidra til endring og utvikling andre steder. Selv om det ikke er mulig å trekke generelle konklusjoner fra et Case- studie, mener Yin (2003) resultatene ikke er helt uten verdi i forskningssammenheng. Sammenfallende funn fra flere reproduksjoner i andre case studier hvor det samme fenomenet studeres innenfor lignende kontekster, vil kunne styrke validiteten i det opprinnelige Case- studiet. Et område jeg mener er svært interessant i forhold til videre forskning er hvordan PP-tjenesten kan bidra til å skape kollektive kulturer i skolen. Da bør det forskes på nye samarbeidsformer mellom PP-tjenesten og skolen. Ulike skoleintegrerte modeller vurderer jeg som spesielt interessante for videre forskning. Det tror jeg imidlertid krever mer omfattende forskning hvor også andre forskningsdesign og metoder tas i bruk.

Litteraturliste

- Anthun, Roald. 1999. Ni forutsetninger for systemarbeid. *Skolepsykologi* 3(13): 3-15
- Anthun, Roald. 1999. Ressursforvaltning og systemarbeid i PPT. *Spesialpedagogikk* 3 (6): 3-8
- Anthun, Roald. 2002. *School psychology service quality: consumers appraisal, quality dimensions and collaborative improvement potential*. Doktoravhandling i filosofi. Bergen: Universitetet i Bergen.
- Anthun, Roald. 2002. Kvalitetsutvikling og ledelsesvilkår i PPT. *SOR* 3(5): 12-16
- Bachmann, K. og Haug, P. 2006. *Forskning om tilpasset opplæring*. Forskningsrapport nr. 2. Volda: Høgskolen i Volda/Møreforskning Volda.
- Befring, Edvard. 1998. *Forskningsmetode og statistikk*. Oslo: Samlaget
- Befring, Edvard. 2002. *Forskningsmetode, etikk og statistikk*. 2. utgave. Oslo: Samlaget.
- Bekkevold, A. 2005. PP-tjenesten i år 2010. *Skolepsykologi* nr. 6, 2005.
- Dale, Erling Lars. 2005. Kultur for tilpasset oppæring. *Statped* 3(2): 6-7
- Dahlen, Monica. 2004. *Intervju som forskningsmetode: en kvalitativ tilnærming*. Oslo: Universitetsforlaget
- Dysthe, Olga. 2001. *Dialog, samspel og læring*. Oslo: Abstrakt forlag AS.
- Eriksen, Edvin. 2008. Bortvalg, frafall eller utstøting. *Spesialpedagogikk* 3(7): 35-41.
- Fuglseth, Kåre, og Skogen, Kjell. 2004. *Kort innføring i design og forskningsmetode for spesialpedagogikk og tilpassa opplæring*. Bodø: HBO-rapport 22/2004
- Faglig enhet for PP-tjenesten. 2001. *Håndbok for PP-tjenesten*. Oslo: Læringscenteret
- Fylling, Ingrid, og Handegård, Tina L. 2009. *Kompetanse i krysspress*. NF-rapport nr. 5. Bodø: Nordlandsforskning.
- Gilje, Nils, og Grimen, Harald. 1993. *Samfunnsvitenskapenes forutsetninger: innføring i samfunnsvitenskapenes vitenskapsfilosofi*. 3. prøvutgave. Oslo: Universitetsforlaget
- Halvorsen, Knut. 2003. *Å forske på samfunnet: en innføring i samfunnsvitenskapelig metode*. Oslo: Cappelen akademiske forlag as.
- Haug, Peder. 2004. Taparane, skulen og PPT. *Spesialpedagogikk* 10 (7): 4-11
- Holme, Idar, og Solvang, Bernt K. 1998. *Metodevalg og metodebruk*. 3. utgave. Oslo: Tano Aschehoug

- Irgens, Jørgen. 2000. *Den dynamiske organisasjonen: ledelse og utvikling av et arbeidsliv i forandring*. Oslo: Abstrakt forlag as.
- Jensen, Roald. 2007. *Tilpasset opplæring i en lærende skole: om utvikling av læringsmiljøet*. 2. utgave. Stjørdal: Læringsforlaget.
- Kleven, Thor A., red.. 2002. *Innføring i pedagogisk forskningsmetode: en hjelp til kritisk tolking og vurdering*. Oslo: Universitetspublikasjon.
- Kvale, Steinar, og Brinkmann, Svend. 2009. *Det kvalitative forskningsintervju*. 2. utgave. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.
- Lie, Terje m.fl. 2003. *Evaluerings av Samtak 2000-2002: sammendrag*. Rapport nr. 112, Stavanger: Rogalandforskning.
- Markussen, Eifred. 2001. *Spesialundervisning i videregående utjevner ikke forskjeller. Nota bene (2): 6-7*
- Markussen, Eifred. 2004. *Eleven i fokus*. Rapport nr. 9. Oslo: NIFU STEP
- Markussen Eifred, Strømstad, M., Carlsen T.C., Hausstätter Rune og Nordahl Thomas. 2007 *Inkluderende spesialundervisning*. Rapport nr. 19
Oslo: NIFU STEP
- Nake, Bjørn. 2004. *Praksisfællesskaber, Læring, mening og identitet*.
København: Hans Reitzels Forlag
- Nordahl, Thomas. 2007. *Undervisningens kompleksitet og lærerens valgmulighet. Kompetanse for tilpasset opplæring: 55-67*, Oslo: Utdanningsdirektoratet
- NOU 2009:18. *Rett til læring*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- Opplæringslova. Lov av 17. juli 1998 nr. 61 om grunnskolen og den videregående opplæringa. Utgave per 1. september 2010. Oslo: Pedlex Norsk skoleinformasjon.
- Postholm, May Britt. 2005. *Kvalitativ metode: en innføring med fokus på fenomenologi, etnografi og kasusstudie*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Senter for atferdsforskning i Stavanger. SAMTAK- programmet (2000-2003).
Oslo: Utdannings- og forskningsdepartementet
- Säljö, Roger. 2001. *Læring i praksis: et sosiokulturellt perspektiv*. Stockholm: Bokförlaget Prisma.
- Senge, Peter M. c1991. *Den femte disiplin: kunsten å utvikle den lærende organisasjon*. Oslo: Hjemmets bokforlag.
- Skogen, Kjell. 2004. *Innovasjon i skolen: kvalitetsutvikling og kompetanseheving*. Oslo: Universitetsforlaget.

- Institutt for lærerutdanning og skoleutvikling (ILS) og fire skoler i Akershus. 2007. Skoler i utvikling – mange tilnærminger til organisasjonslæring. En lærende skole. *Skolenettet*. Artikkelstafett. Artikkel 2. www.skolenettet.no/modules/Template/Module/Article.aspx? (lest 03.03.2009)
- St.meld. nr. 23 (1998-1999): *Opplæring av barn og unge med spesialpedagogiske behov*. Oslo: UFD.
- St. meld nr. 30 (2003-2004). *Kultur for læring*. Oslo: UFD.
- St. meld. nr. 16 (2006-2007). *Og ingen sto igjen*. Oslo: Kunnskapsdepartementet
- St. meld. nr. 18 (2010-2011). *Læring og fellesskap: tidlig innsats og gode læringsmiljøer for barn, ung og voksne med særlige behov*. Oslo: Kunnskapsdepartementet
- Strategidokument 2004: 10. *Kompetanse for utvikling: strategi for kompetanseutvikling i grunnopplæringen (2005-2008)*. Oslo: UFD.
- Utdanningsdirektoratet. 2009. *Spesialpedagogisk hjelp og spesialundervisning: veileder til opplæringsloven*. Oslo: Utdanningsdirektoratet.
- Wenger, Etienne. 1998. *Communities of Practice: learning, meaning, and identity*. Cambridge: Cambridge University Press
- Yin, Robert K. 2003. *Case study research: Design and Methods*. Third Edition. Thousand Oaks, London, New Dehli: Sage Publications.

Vedlegg 1: Forundersøkelsen

Vedlegg 1 a: Informasjonsbrev til informantene

Forundersøkelse ved ... videregående skole i forbindelse med forskeroppgave på mastergradsnivå

Jeg er student ved Høgskolen i Byen og holder på med Mastergrad i tilpassa opplæring. I den forbindelse skal jeg skrive en forskeroppgave. Utgangspunktet for all forskning i skolen i dag er den overordnede skolepolitiske visjonen om inkluderende og tilpassa opplæring for alle elever. Til vanlig jobber jeg som spesialpedagogisk rådgiver ved Opplæringscenteret. Men i denne sammenhengen er jeg student. Som student vil jeg innta en så nøytral og spørrende rolle som mulig.

I april 2006, trådte den nye PP-tjenesten for videregående opplæring i Byen i kraft. De tre ansatte skal fungere som en samlet tjeneste for de to videregående skolene i Byen. Men de skal også inngå som en del av skolenes Elevtjenester. PP-tjenestens rolle er todelt. I tillegg til å utarbeide sakkyndige vurdering når det er nødvendig, skal tjenesten jobbe systemrettet og hjelpe skolen med kompetanseutvikling og organisasjonsutvikling. Jeg vil prøve å finne ut om det skjer noe utvikling i skolen på bakgrunn av annen organisering av PP-tjenesten. Jeg har valgt denne videregående skolen som forskningsenhet.

For at jeg skal få best mulig innsikt i konsekvensene av ny organisering av PP-tjenesten, må jeg spørre de ansatte i skolen. I første omgang ønsker jeg å få svar på spørsmålene i forundersøkelsen min denne våren. Neste vår ønsker jeg å gjennomføre intervju med noen av de som har svart på forundersøkelsen.

For å kunne forsvare forskningsresultatene mine, må mitt utvalg av informanter være bredt sammensatt. **Jeg har valgt ut 30 informanter, som jeg håper vil svare på de to spørsmålene i den vedlagte forundersøkelsen. Som student er jeg helt prisgitt dere for å klare å gjennomføre forskningsprosjektet mitt.**

Alle svar vil bli gjenstand for anonymitet og makulert så snart jeg er ferdig med masteroppgaven min. Men jeg ber om at dere skriver fornavnet deres på spørreskjemaet nå, slik at jeg kan finne tilbake til dere i forbindelse med forespørsel om intervju senere.

Jeg takker på forhånd for hjelpen.

Med vennlig hilsen

Tove Th. Heggedal
Student

Tove Th. Heggedal
Vedlegg

Vedlegg 1 b: Spørreskjemaet

SPØRREUNDERSØKELSE

Denne undersøkelsen er helt anonym og besvarelsen din vil bli makulert når masteroppgaven er ferdig. Fortsett på baksiden av det siste arket dersom du ikke får plass nok å svare på her. Husk i tilfelle å sette nummer på svarene.

Fornavn:

(Jeg må vite navnet ditt for å ha mulighet til å finne deg igjen senere når jeg skal begynne med intervjuene)

1. Fortell litt om de erfaringene du har med PP-tjenesten!

.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....

2. Hvilke forventninger har du til den nye PP-tjenesten for videregående opplæring i Byen?

.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....

Vedlegg 2: Intervjuguidene

3 utgaver av intervjuguiden hvor temaene går igjen med litt ulike vinklinger etter hvilken rolle/funksjon informantene har i skolesamfunnet. Kvalitativ metode: Halvstrukturert intervju som tas opp på båndspiller.

Vedlegg 2 a: Intervjuguide for lederne av Elevtjenestene ved begge skolene

Innledning av samtalen

Klargjøre min rolle som student

Forklare hensikten med intervjuet

Antyde hva jeg er interessert i å få vite noe om

Forklare hvordan intervjuet skal gjennomføres

Fortelle hva som skal skje med materialet etterpå

Er det noe som nå er uklart for deg, som du ønsker å spørre om før vi starter?

Åpningsspørsmål

Kan du si litt om hva din stilling innebærer – i korte trekk?

Ansvar?

Din rolle i forhold til PP-tjenesten?

Oppgaver?

De viktigste samarbeidspartnerne (formelt og uformelt)?

Hvem er det du samarbeider mest med i hverdagen?

Hvordan samarbeider du med PP-tjenesten?

Ledelsen av Elevtjenesten

Kan du fortelle hvordan du leder arbeidet i Elevtjenesten?

Planlegging av aktiviteten?

Møtevirksomheten?

Hvordan opplever du deltakernes engasjement?

Hva er ditt inntrykk av PP-tjenestens bidrag?

På hvilken måte forholder skolens ledergruppe seg til det som skjer i Elevtjenesten?

Hvordan blir arbeidet i PP-tjenesten evaluert?

Forståelsen av begrepet tilpasset opplæring

Kan du prøve å forklare hva du mener at tilpasset opplæring handler om?

Hvilke forutsetninger mener du må være tilstede for at elevene skal få ei så god tilpassa opplæring som mulig?

Hvordan ser du på forholdet mellom tilpasset opplæring og spesialundervisning?

PPT's deltakelse i skoleutviklingsprosjekter

Hvordan opplever du PP-tjenestens bidrag i skolens utviklingsprosjekter?

Forrige skoleår? inneværende skoleår?

Har dette endret samhandlingen mellom skolen og PPT på noen måte?

Hvordan da?

Arbeidet med kompetanseutvikling blant lærerne

Innlede med å informere om PP-tjenestens todelte mandat, og sitere Opplæringslovens § 5-6: *Tenesta skal hjelpe skolen i arbeidet med kompetanseutvikling og organisasjonsutvikling for å leggje opplæringa bedre til rette for elevar med særlege behov.*

På hvilken måte hjelper PP-tjenesten skolen med kompetanseutvikling blant lærerne?

Hvilke tiltak?

Kan du si litt om de intensive kursene som PPT tilbyr lærerne?

Intensjonen med kursene? Evaluering?

Hvordan foregår veiledningen av lærerne i forhold til spesialundervisning?

Har skolen noen strategi for spredning av kompetansen som utvikles?

Tove Th. Heggedal

Vedlegg

Organiseringen av PPT

Hvordan synes den fylkeskommunale PP-tjenesten fungerer?

Fordeler og ulemper?

Tilgjengelighet?

Kapasitet?

Legitimitet?

Fremtiden

Hvordan ser du på arbeidet framover?

Hvilke utfordringer?

Ønsker?

Er det noen forhold du ønsker å få endret på?

Hvilke da?

Avslutning av samtalen

Før vi avslutter denne samtalen, lurer jeg på om det er noe mer du ønsker å fortelle?

Er det forhold vi ikke har vært inne på, som du ønsker å si noe om?

Er det noe du vil forklare nærmere?

Er det noe du ønsker å spørre meg om?

Kan jeg ta kontakt med deg for å få oppklart eventuelle uklarheter senere?

Vedlegg 2.b: Intervjuguide for de ansatte i ”PPT for videregående opplæring i Byen”.

Innledning av samtalen

Klargjøre min rolle som student

Forklare hensikten med intervjuet

Antyde hva jeg er interessert i å få vite noe om

Forklare hvordan intervjuet skal gjennomføres

Fortelle hva som skal skje med materialet etterpå

Er det noe som nå er uklart for deg, som du ønsker å spørre om før vi starter?

Åpningsspørsmål

Kan du beskrive hvordan en vanlig arbeidsdag er for deg – i korte trekk?

Oppgaver?

Tidsbruk?

De viktigste samarbeidspartnerne (formelt og uformelt)

Deltakelse i Elevtjenesten

Hva betyr deltakelsen i Elevtjenesten i forhold til din jobb i PPT?

Lærer du noe nytt? Hva da?

Kan du gi noen konkrete eksempler på det?

Bidrar deltakelsen til endring i forhold til praksisen i PP-tjenesten? Hvordan da?

Forståelsen av begrepet tilpasset opplæring

Kan du prøve å forklare hva du mener at tilpassa opplæring handler om?

Hvilke forutsetninger mener du må være tilstede for at elevene skal få ei så god tilpassa opplæring som mulig?

Hvordan ser du på forholdet mellom tilpassa opplæring og spesialundervisning?

Deltakelse i skoleutviklingsprosjekter

Kan du si litt om PP-tjenestens rolle i skolens utviklingsprosjekter?

Forrige skoleår?

Dette skoleåret?

Hvilken betydning har deltakelsen i disse prosjektene hatt for PPT?

Hvordan da?

Tove Th. Heggedal

Vedlegg

Kompetanseutvikling blant lærerne

Innløse med å informere om PP-tjenestens todelt mandat, og sitere Opplæringslovens § 5-6: *Tenesta skal hjelpe skolen i arbeidet med kompetanseutvikling og organisasjonsutvikling for å leggje opplæringa bedre til rette for elevar med særlege behov.*

På hvilken måte hjelper PPT skolen med kompetanseutvikling blant lærerne?

Hvilke tiltak?

Kan du si litt om de ulike tiltakene?

I hvor stor grad får lærerne hjelp til å reflektere over egen praksis?

Kan du gi noen konkrete eksempler på det?

Samarbeidet internt i PP-tjenesten

Hva samarbeider dere tre som er ansatt i "PPT for vgs. i Byen" om?

Innholdet i møtene?

I hvilken grad reflekterer dere sammen over eksisterende praksis i PPT?

Hvordan da?

Organiseringen av PPT "for videregående opplæring i Byen"

Hvordan synes du den fylkeskommunale PP-tjenesten fungerer?

Fordeler og ulemper ved eksisterende organiseringsform?

Tilgjengelighet?

Kapasitet?

Anerkjennelse i skolesamfunnet?

Ønsker for fremtiden

Hvordan ønsker du at Elevtjenesten skal utvikle seg?

Utfordringer framover?

Er det noen forhold du ønsker å få endret på?

Hvilke da?

Avslutning av samtalen

Før vi avslutter denne samtalen, lurer jeg på om det er noe mer du ønsker å fortelle?

Er det forhold vi ikke har vært inne på, som du ønsker å si noe om?

Er det noe du vil forklare nærmere?

Er det noe du ønsker å spørre meg om?

Kan jeg ta kontakt med deg for å få oppklart eventuelle uklarheter senere?

Vedlegg 2.c: Intervjuguide for rådgiverne i de to Elevtjenestene.

Innledning av samtalen

Klargjøre min rolle som student

Forklare hensikten med intervjuet

Antyde hva jeg er interessert i å få vite noe om

Forklare hvordan intervjuet skal gjennomføres

Fortelle hva som skal skje med materialet etterpå

Er det noe som nå er uklart for deg, som du ønsker å spørre om før vi starter?

Åpningsspørsmål

Kan du beskrive hvordan en vanlig arbeidsdag er for deg – i korte trekk?

Oppgaver?

Tidsbruk?

De viktigste samarbeidspartnerne (formelt og uformelt)?

Deltakelse i Elevtjenesten

Hva betyr deltakelsen i Elevtjenesten i forhold til din jobb som rådgiver?

Lærer du noe nytt? Hva da?

Kan du gi noen konkrete eksempler på det?

Bidrar deltakelsen til at du forandrer noe i forhold til din praksis? Hvordan da?

Tove Th. Heggedal

Vedlegg

Forståelsen av begrepet tilpasset opplæring

Kan du prøve å forklare hva du mener at tilpassa opplæring handler om?

Hvilke forutsetninger mener du må være tilstede for at elevene skal få ei så god tilpassa opplæring som mulig?

Hvordan ser du på forholdet mellom tilpasset opplæring og spesialundervisning?

Deltakelse i skoleutviklingsprosjekter

Kan du si litt om rådgivernes rolle i skolenes utviklingsprosjekter?

Forrige skoleår?

Dette skoleåret?

Hvilken betydning mener du det har at PP-tjenesten deltar i utviklingsprosjekt?

Hvordan da?

Kompetanseutvikling blant lærerne

Hvilken rolle spiller Elevtjenesten i forhold til kompetanseutvikling blant lærerne?

Hvilke tiltak?

Hvilken rolle har rådgiverne i denne sammenhengen?

Samarbeider dere noe med PP-tjenesten?

Organiseringen av PPT ”for videregående opplæring i Byen”

Hvordan synes du den fylkeskommunale PP-tjenesten fungerer?

Fordeler og ulemper ved eksisterende organiseringsform?

Tilgjengelighet?

Kapasitet?

Anerkjennelse i skolesamfunnet?

Ønsker for fremtiden

Hvordan ønsker du at Elevtjenesten skal utvikle seg framover?

Utfordringer?

Ønsker?

Er det noen forhold du ønsker å få endret på?

Hvilke da?

Avslutning av samtalen

Før vi avslutter denne samtalen, lurer jeg på om det er noe mer du ønsker å fortelle?

Er det forhold vi ikke har vært inne på, som du ønsker å si noe om?

Er det noe du vil forklare nærmere?

Er det noe du ønsker å spørre meg om?

Kan jeg ta kontakt med deg for å få oppklart eventuelle uklarheter senere?

Tove Th. Heggedal

Vedlegg

Masteroppgaver i spesialpedagogikk ved Høgskolen i Bodø, serie ISSN:1504-2863:

1/2004: Svendgård, Karl Jørgen: *Lese-/skrivevansker og henvisninger til PPT. Årsaksforklaringer på omfang henvisninger av lese- og skrivevansker til PPT Indre Salten.*

2/2004: Bakken, Christina: *Å ha et barn med utviklingsforstyrrelse. Foreldres utfordringer, vanskeligheter og mestringsstrategier.*

3/2004: Gaard, Gjertrud: *Tommy og Tigeren og ADHD. Er det mulig at Bill Watterson's tegneseriefigur Tommy har ADHD?*

4/2004: Knutsen, Oddbjørn: *Evaluering av arbeidet mot mobbing i fâdeltskolen. Hva kan fremme eller hemme iversetningen av gjennomfâringen av et nasjonalt program mot mobbing ved ei fâdelt øyskole?*

5/2004: Schjeldrup, Tove: *Å bo på Trastad Gård. Fortellinger fra dagliglivet på en sentralinstusjon.*

6/2004: Gunnarsen, Leif Karl: *Matematikkscreening. Om å systematisere undersøkelsen av matematikkvansker i lys av kognitive prosesser eleven kan ha vansker med.*

7/2004: Leiros, Per Jostein: *Differensiering i en inkluderende skole. Hvorfor? Hvordan? Og lykkes de videregående skolene i Narvik.*

1/2005: Pettersen, Kjell Rune: *Jenter med ADHD. Hvordan kan flere jenter med oppmerksomhetsvansker og rastløshet bli oppdaget tidligere og få hjelp?*

2/2005: Lauritzen, Linda: *Arbeid med språk i barnehagen. Hvordan kan førskolelærerne fremme språklig bevissthet hos barna i barnehagen?*

3/2005: Laupstad, Solvi: *Foreldreerfaringer fra deltagelse på Carolyn Webster-Strattons kurs, hvordan påvirker erfaringene foreldrenes mestringsopplevelse? En case-studie av det første foreldrekurs i Lofoten.*

4/2005: Gjerstad, Oddny: *Hørselssimulering; et bidrag til styrking av den tilpassede og inkluderende opplæringen av tunghørte elever i en skole for alle? En spørreundersøkelse blant lærere på grunnskolens mellom- og ungdomstrinn i Nordland.*

5/2005: Holdahl, Randi: *Den første lese- og skriveopplæringa i skolen. Om betydningen av tidlig innsikt og tidlige tiltak*

6/2005: Bergerud, G. og Ringdal, L: *Initiativ i kommunikasjon. En casestudie som belyser initiativ i kommunikasjonen hos barn med Downs syndrom.*

7/2005: Olsen, Helen: *Om samarbeid barnevernsinstitusjon – skole. En intervjuundersøkelse med fokus på tilpasning i skole.*

8/2005: Asphaug, Paul: *Hvordan påvirker det fysiske læringsmiljøet ved Selfors ungdomsskole elevenes trivsel og læring? En studie om i hvilken grad det fysiske miljøet har betydning for hvordan elevene trives på skolen og om de oppfatter skolen som et godt sted å lære.*

9/2005: Valen, Randi Elisabeth: *PPT i møte med minoritetsspråklige elever. Hvordan kan PPT og samarbeidende skoler kartlegge læreforutsetningene hos en minoritetsspråklig elev henvist PPT? Et utviklingsarbeid med utgangspunkt i egen utvikling ved PPT for Nord-Troms, og tilhørende skoler med vektlegging på egen innovatørrolle.*

10/2005: Bratteng, Sylvi: *Læringskultur og atferdsvansker. Økt kompetanse i skolens daglige arbeid. Visjon og virkelighet. En litteraturgjennomgang og et aksjonsrettet kompetanseprosjekt.*

11/2005: Bang, Marit: *Olweus-programmet som pedagogisk redskap for relasjonsbygging.*

1/2006: Larsen, Ingrid Kolvik: *Musikk og sansemotorikk som spesialpedagogisk virkemiddel. Hvordan gi barn med psykisk utviklingshemming en bedre skolehverdag gjennom et strukturert musikk- og sansemotorisk treningsprogram?*

2/2006: Andreassen, Åse Helene: *Elevatferd som problematferd. Hvilken elevatferd opplever lærere som problematferd?*

3/2006: Danielsen, Hilde Kolstad: *Språktrening med Karlstadmodellen. En casestudie av foreldres erfaring med bruk av Karlstadmodellen i språktrening for barn med språkvansker..*

4/2006: Hansen, Paula Magna: *Differensiering og tilrettelegging i klasserommet. Hvordan har prosjektet "Differensiering og tilrettelegging i videregående opplæring" virket inn på klasseromspraksis ved Bodin videregående skole?*

5/2006: Stornes, Lars-Even: *Å skape en god læringssituasjon for elever med samspillsvansker. Et metodisk- og psykologisk/filosofisk fokus.*

6/2006: Rosø, Anne Mette: *Elevopplevelser av tilpasset opplæring i videregående skole*

7/2006: Myhre, Marit: *De nasjonale prøvene i lesing og skriving. Hvordan kunne om mulig de nasjonale prøvene bidra til å kartlegge elevers lese- og skriveferdigheter/-vansker, med tanke på tilpasning av opplæringen?*

8/2006: Efskind, Ragnhild: *Om innføring i tallene for 6- og 7-åringer. En studie med den hensikt å utvikle og forbedre matematikkundervisningen på begynnertrinnet.*

9/2006: Samuelsen, Brigte: *Arbeid, produksjon, opplæring og valg av videre utdanning.*

10/2006: Larsen, Liv: *Spesialundervisning og tilpasset opplæring i en videregående skole.*

11/2006: Thrana, Geir: *Veien tilbake til jobb – eller? Effekten av intensive lese- og skrivekurs for voksne med lese- og skrivevansker i atføringsløp.*

12/2006: Halsos, Kristin: *Dysleksi – En gave eller? En studie av voksne som fungerer godt, til tross for dyslektiske vansker.*

13/2006: Iversen, Ingjerd M.: *Evalueringsarbeid mot frafall i videregående skole. En casestudie ved Melbu videregående skole og Hadsel tekniske fagskole.*

14/2006: Fjærvoll, Espen: *Skolens vektlegging av undervisningen for elever med spesialundervisning. En intervjuundersøkelse ved to Bodø-skoler.*

1/2007: Grepperud, Marit: -"Alene..nei!" *Karlstadmodellen i forhold til voksne med afasi.*

2/2007: Frøberg, Heidi, Jeremiassen, Evy: *STRAKS. Et prosjekt for å utvikle en enhetlig og god skriftspråkopplæring i Bodø kommune. Evaluering av prosjektet*

3/2007: Hansen, Tove, Jacobsen, Siw: *Alle har en psykisk helse. – Et innovasjonsarbeid*

4/2007: Solstrand, Turid: *Kompetanseutvikling og organisasjonsutvikling i skolen – læreres syn på PPTs rolle*

5/2007: Sundt, Janne: *Premature barn. Hvordan fungerer oppfølgingstilbudet for denne gruppen sett i et foreldreperspektiv?*

6/2007: Kari Eldby: *Skolen og jenter med ADHD. Undertittel: Skravlete, fjollete, vimsete, bråkete jenter blir til skravlekjerringer – akkurat som mora si!*

7/2007: Ann Rigmor Hakstad Navjord og Randi Stranda:
Språket som døråpner - eller et hinder for deltakelse og utvikling? Språkstimulering i to barnehager med få minoritetspråklige barn.

8/2007: Rakefjord, Magdalene Flaaten:
Samarbeid mellom skole og barnevern i en liten Nordlandskommune
- En intervjuundersøkelse

9/2007: Øvrevoll, Torunn (2007) "Mellom barken og veden". *Særlige utfordringer knyttet til barn og ungdom med Asperger syndrom.*

10/2007: Pettersen, Sissel (2007) *Arbeid mot frafall i videregående skole. Fra plan til tiltak.*

11/2007: Krogtoft, Bjørn-Arne(2007) *Dysleksi: en mirakelkur*

12/2007 Tone Salomonsen: *Utprøving og evaluering av læremidlet Minimatteklubben*

1/2008 Anne Mary H. Cebakk: *Hvordan er livet ditt? En casestudie basert på livshistorien til et fysisk funksjonshemmet barn*

2/2008 Eli Margrethe Ringkjøb: *Frafall i videregående skole. Elevens perspektiv. En single case studie*

3/2008 Lars Gjøviken og Torill Valøy Gjøviken:
Hvordan kan dataprogrammet "Skrive med bilder" brukes til skriftspråkstimulering?

4/2008 Siri Grytøyr: *Barnehagen og læring*
En kvalitativ undersøkelse om synet på læring i barnehagen

5/2008 Marit Pettersen: *Fra visjon til virkelighet. Evalueringer fra implementering av individuelle opplæringsplaner i barnehagen.*

6/2008 Hege Dahl Edvardsen: *Screeningtesten Språk 6-16 - Hvordan avgrenses testresultatet i ei elevgruppe i en mindre Nordlandskommune?*

7/2008 Berit Bjørnerud: *Hjelp for stamming med IKT som verktøy.*

8/2008 Karin Elisabeth Bruteig: *Ikke en dag uten! Sangen som verktøy i spesialpedagogisk arbeid.*

9/2008 Nina Røberg: *Læreres problemoppfatning og behov for støtte. Er det behov for supplerende veiledningstjenester?*

10/2008 Marianne Hunstad: *Sansehus - et trygt sted å være, et godt sted å lære*
- Hvordan utvikle en håndbok med aktuelle perspektiv på sansestimulering?

11/2008 Rebekka Hagen Nykmark: *Språklige ferdigheter og vansker hos elever med lette og moderate hørselstap. En kartleggingsundersøkelse med bruk av "Språk 6-16".*

12/2008 Greta Skramstad og Nils Roger R. Mathisen: *Generelle lese-/skrivevansker i grunnskolen med dens oppfølgende henvisninger til PPD Sør-Troms. En tilnærming til skolens grunnlagsdokumentasjon*

13/2008 Heidi Mikalsen: *Én skole for alle? En tematisk livshistorieforskning med fokus på tilrettelagt opplæring.*

14/2008 Harry Mikalsen: *"Ikke gi dem svarene og løsningen først, men vis dem målet..." Hvordan påvirker Læringsplakaten våre arbeidsmåter?*

1/2009 Synnøve Ødegård: *Tilpasset opplæring i grunnskolen tidsrommet 1970 til 2008 - en historisk dokumentanalyse*

2/2009 Tone Bruland: *Særskilt tilrettelegging og tilpasning i LOSA*

3/2009 Merethe Olsen: *Bodø-modellen. Den nye desentraliserte og nettverksbaserte organiseringen av PPT i Bodø kommune*

Masteroppgaver i tilpasset opplæring ved Høgskolen i Bodø, serie ISSN:1890-4998

1/2008 Trond Lckang: *Evalueringer fra oppfølgingsarbeidet av nyutdannede lærere*

1/2009 May Line Tverbakk: *"...men nå er det inni hodet mitt..." En studie av monoritetsspråklige elevers vilkår for utvikling av ordforråd i skolen*

2/2009 Åshild Botolfsen: *Når skal du begynne å undervise? Læringsarbeid i klassemøtet. Med vekt på klasseledelse og elevmedvirkning*

3/2009 Kathrin Olsen: *Erfaringer fra et foreldreveiledningsprogram for foreldre til barn med autismspekterdiagnoser*

4/2009 May-Britt Benjaminsen: *Hvorfor akkurat meg? Erfaringer fra en mangelfull tilpasset opplæring i skolen*

5/2009 Jan-Harald Notgevich: *Vi er i hvert fall best i verden når det gjelder trivsel*

6/2009 Hege Kristin Bang: - *Hvordan tilrettelegges matematikkundervisningen for de faglig sterkeste elevene på småskoletrinnet?*

7/2009 Marita Andreassen, Randi Pettersen: *Et alternativt medikamentfritt treningsprogram for elever med ADHD. Metode utviklet ved Dore-senteret i London*

8/2009 Anne Grete Ellingsen: *Hva skal nå barn med kunst? En casestudie om barns opplevelser og erfaringer med kunsformidling i skolen*

9/2009 Marit Skaret: *Innovasjon i skolen. Samarbeid rundt elever med store funksjonsnedsettelse*

1/2010 Sidsel Boldermo: *Hvordan kan man i barnehage bidra til at barn med innadvendt atferd mestrer sosial samhandling? Et mestringsperspektiv på innadvendt atferd*

2/2010 Lill A. Sørensen; *Kan elever gjennom systematisk og veiledet skriving av begreper utvikle sin forståelse i matematikk? Gjennomføring av en innovasjon med bruk av digitalt verktøy for skriving i matematikk.*

3/2010 Elisabeth Berg; *Lesing i skuddet. Et leseprosjekt i videregående skole*

4/2010 Geir Selnes; *Matematikklærerens sin forståelse og beskrivelse av hvordan tilpassa opplæring bør utføres i klasserommet*

5/2010 Vibeke Øie; *Arbeid med lesestrategier på 7. trinn – nyttig del av læringsarbeidet eller bortkastet tid?*

6/2010 Susan Diana Andreassen; *Tilpasset opplæring – fra begrep til praksis. Med fokus på arbeid med muntlighet i Norskfaget*

7/2010 Sigrun Anne Sandnes; *"Kan vi vente med å se?" Hvordan observerer barnehagen barn som er i risikozonen for å utvikle språkvansker, og hva blir gjort for å forebygge slike vansker?*

8/2010 Lill-Karin Pedersen; *Early Years Literacy Program- en helhetlig undervisningsmetode. En undersøkelse av hvordan "EYLP" kan styrke selvoppfatning, mestring og motivasjon hos elever i lese- og skriveopplæringen, som ikke får den utvikling som forventet.*

9/2010 Trine-Lise Varfjell; *Gutter og lesing*

11/2010 Wenche Helsingeng; *Den voksne CI-bruker og kommunen: Hvordan fungerer dette samfunnet?*

12/2010 Brit Johanne Pedersen; *To mestringshistorier. Livshistorieforskning med fokus på tilpasset opplæring for minoritets elever i norsk skole*

13/2010 Eirin Furre Nilsen; *"Ka gjør æ når alt e borte etter to minutta?". En studie av lærerens rolle i utviklingen av gode, strategiske lesere*

14-2010 Anne-Trine Kristiansen; *...Sånn muntlige høytlesningsfag...En casestudie av arbeid med muntlige tekster i skolen etter kunnskapsløftet*

15/2010 Mona Lisa Strand; *Det ble litt opphovring med ordene. En studie av elever på femte trinns lesevaner og bruk av lesestrategier*

16/2010 Torill Birkelund og John Berg; *Lærerkompetanse - en viktig faktor i den skriftspråklige begynneropplæringen*

Masteroppgaver i tilpasset opplæring ved Universitetet i Nordland, serie ISSN: 1890-4998

1/2011 Nina Krogstad: *Hvilke tiltak benytter skolen seg av når de legger til rette for faglig og sosial utvikling hos elever med diagnosen ADHD? En survey-undersøkelse med bruk av prestrukturert spørreskjema*

2/2011 Ingvild Andreassen: *Hvordan vurderer styrere, helsesøstre og barnevernspedagoger det tverretatlige samarbeidet i forhold til førskolebarn med særskilte behov? En intervjuundersøkelse med fokus på barnehagen*

3/2011 Liesl Kristensen og Oddbjørg Mellingen: *Vi må jo kunne det, for at elevene skal lære ...Elever med dysleksi og PC*

4/2011 Hege Ross: *"Du ender jo alltid opp med de snille klassene" - Gode relasjoner i forebygging og reduksjon av samspillsvansker*

5/2011 Tone Dalen: *Rosa og blå. Lesepraksis i barnehagen. En diskursanalyse av leseaktiviteter i et likestillingsperspektiv*

6/2011 Anne Line Bruun: *En analyse av læreverk i matematikk i forhold til Læreplanverket for Kunnskapsløftet*

7/2011 Janne Vik Lossius: *Utvikling av estetisk kompetanse i skolen. "Every learning has a little pain"*

8/2011 Sølvi Solhaug og Britt Inger Wigen: *Om tilpasset opplæring i skolen for elever i utsatte livssituasjoner*

9/2011 Tommy Hanssen: *Hvilke effekter kan intensiv trening med Magnimaster Gold ha på ulike deler av leseprosessen hos elever med dysleksi?*

10/2011 Mia van Rijn-Janssen: *Tilpasset Opplæring ved skoleforberedende aktiviteter Et aksjonsforskningsprosjekt i barnehagen*

11/2011 Hilde Hansen og Kaisa Ludviksen: *Lærernes psykososiale arbeidsmiljø En casestudie med livshistorieintervju som metode*

12/2011 Odd Magne Nicolaisen og Kristin Willassen: *Små barn og psykisk helse. En casestudie med intervju som metode*

13/2011 Bente Forsbakk: *Er 451 større eller mindre enn 541?" Posisjonssystemet – en av de viktige byggesteinene i matematisk kompetanse*

